

Tampereen yliopisto  
Johtamiskorkeakoulu  
Politiikan tutkimus

TANJA KOHVAKKA

HISTORIANOPETUKSEN ROOLI RAUHANRAKENTAMISESSA

Q-metodologinen tutkimus nuorten suhtautumisesta historianopetukseen  
Bosnia-Hertsegovinassa

Pro gradu -tutkielma  
Kansainvälinen politiikka  
Syksy 2018

KOHVAKKA TANJA: Historianopetuksen rooli rauhanrakentamisessa. Q-metodologinen tutkimus nuorten suhtautumisesta historianopetukseen Bosnia-Hertsegovinassa.

Pro gradu -tutkielma, 77 s., 2 liites.  
Politiikan tutkimuksen tutkinto-ohjelma  
Lokakuu 2018

---

Tämä pro gradu -tutkielma tutkii nuorten suhtautumista historianopetukseen Bosnia-Hertsegovinassa Q-metodologian avulla. Tutkielmassa pureudutaan siihen, millaisena bosnialaiset 16-18 -vuotiaat nuoret kokevat historianopetuksen sekä tavan opettaa sitä. Bosnian sodan (1992—1995) alusta lähtien bosnialaiset lapset ja nuoret on jaettu eri kouluihin heidän etnisyytensä perusteella. Täten jo vuosien ajan serbit, kroaatit sekä Bosnian muslimit (bosniakit) ovat pääsääntöisesti käyneet eri kouluissa, noudattaneet eri opetusohjelmaa sekä käyttäneet eri oppikirjoja. Historianopetus on muistin politiikan kautta politisoitunut vahvasti, minkä vuoksi lapsille ja nuorille opetetaan toisistaan poikkeavia versioita historian tapahtumista.

Tutkielman teoreettiset lähtökohdat kiinnittyvät muistin politiikan sekä kollektiivisen muistin tutkimukseen. Historianopetus on merkittävä osa valtion harjoittamaa muistin politiikkaa, jonka avulla valtiolliset toimijat pyrkivät ylläpitämään ja kasvattamaan legitimitettiään ja valtaansa. Bosnia-Hertsegovinassa kukin etninen ryhmä harjoittaa tahollaan sellaista muistin politiikkaa, joka pyrkii kasvattamaan eroavaisuuksia etnisten ryhmien välillä.

Tutkielman aineisto kerättiin Q-metodologisin haastatteluin toukokuussa 2018 kuudella eri paikkakunnalla: Banja Lukassa, Bugojnossa, Cazinissa, Konjicissa, Maglajissa sekä Sarajevossa. Tutkielmaan osallistui viisitoista toisen asteen opiskelijaa kaikista eri etnisistä ryhmistä. Tutkimuksen aineistona toimi Q-jaottelut sekä jälkihaastattelut.

Aineiston analyysissä syntyi kolme faktoria (A, B ja C), joista kukin edustaa erilaista näkemystyyppiä. Nämä kolme faktoria tiivistäen edustavat seuraavia näkemystyyppejä: kriittinen suhtautuminen historianopetuksen tuottamiin narratiiveihin sekä laajemmin nykyiseen muistin politiikkaan Bosnia-Hertsegovinassa (A), neutraali suhtautuminen etnisen eroavaisuuksien tuottamiseen historianopetuksessa sekä muualla yhteiskunnassa (B) sekä kriittinen suhtautuminen kärsimyksen ja syyllisyyden jaotteluun etnisyyden perusteella (C).

Konsensusväittämiä tarkastelemalla korostuu tämän tutkimusryhmän yksimielisyys Bosnia-Hertsegovinan monikulttuurisuudesta, bosnialaisen identiteetin korostaminen sekä kielteinen suhtautuminen naapurimaiden vaikuttamiseen Bosnia-Hertsegovinan sisäisiin asioihin. Lisäksi nuoret pitävät vähäisenä perhehistorian vaikutusta omiin historiakäsityksiinsä.

Tämän tutkielman tutkimustulosten valossa bosnialaiset nuoret ovat erittäin tyytymättömiä nykyiseen tapaan jaotella lapset kouluissa. Nuoret korostavat useaan otteeseen haastatteluissa heidän bosnialaista identiteettiään bosniakki-, serbi- tai kroaatti-identiteetin sijaan. Tätä tutkimustulosta vasten näyttäisikin siltä, etteivät kolmen etnisen ryhmän tahoillaan harjoittama muistin politiikka ole saavuttanut haluttuja tuloksia nuorten keskuudessa.

Asiasanat: Bosnia-Hertsegovina, muistin politiikka, Q-metodologia, nuoret, historianopetus

# SISÄLLYSLUETTELO

<b>1. JOHDANTO</b>	<b>1</b>
1.2. Tutkimustehtävä	2
<b>2. BOSNIA-HERTSEGOVINAN YHTEISKUNNALLINEN KEHITYS</b>	<b>6</b>
2.1. Jugoslavian hajoaminen ja sota	6
2.2. Bosnia-Hertsegovinan konfliktinjälkeinen kehitys	8
2.3. Koulutusreformi Bosnia-Hertsegovinassa vuodesta 1992	10
2.4. Nuorten tilanne Bosnia-Hertsegovinassa	14
<b>3. HISTORIAN POLIITTINEN KÄYTTÖ</b>	<b>16</b>
3.1. Kollektiivinen muisti ja valta	16
3.2. Historianopetus osana muistin politiikkaa	19
3.2.1. Historian oppikirjat osana muistin politiikkaa	21
3.3. Historianopetus osana kansakunnan rakentamista	24
3.4. Historianopetus ja konfliktinjälkeinen sovinnonteko	25
<b>4. Q-METODOLOGIA</b>	<b>28</b>
4.1. Subjektiiivisuuden tieteellinen tutkiminen	28
4.2. Väiteuniversumi ja väitteiden valinta	30
4.3. Lopullisten väittämien valinta	31
4.4. Tutkimukseen osallistuvien taustoista	33
4.5. Koetilanteet eli Q-jaottelut	37
4.6. Q-jaotteluiden määrällinen analyysi	39
<b>5. FAKTOREIDEN LAADULLINEN ANALYYSI</b>	<b>44</b>
5.1. Faktori A	44
5.1.1. Historianopetus rauhanrakentamisen esteenä	44
5.1.2. Yhden kielen olemassaolo ja kansainvälisen yhteisön apu	47
5.2. Faktori B	48
5.2.1. Kielteinen suhtautuminen Bosnia-Hertsegovinan ulkopuolisiin toimijoihin	49
5.2.2. Kielteinen suhtautuminen traumaattisen historian käsittelyyn	50
5.2.3. Kolmen kielen olemassaolo Bosnia-Hertsegovinassa	51
5.3. Faktori C	52
5.3.1. Kaikkien kokemusten ja sotarikosten sisällyttäminen historianopetukseen	52
5.3.2. Uskonnon kielteinen vaikutus Bosnia-Hertsegovinan yhtenäisyydelle	53
5.3.3. Kielteinen suhtautuminen YK:n toimintaan	55
5.4. Faktoreiden B ja C yhtäläisyydet	55
5.5. Konsensusväittämät	57
5.5.1. Historiallisesti monikulttuurinen Bosnia-Hertsegovina	57
5.5.2. Bosnia-Hertsegovinan historia kansallisena historiana	58
5.5.3. Perhehistorian vaikutus nuorten käsityksiin 1990-luvun sodasta	60
5.5.4. Kielteinen suhtautuminen naapurimaiden vaikuttamispyrkimyksiin	62
<b>6. LOPUKSI</b>	<b>64</b>
6.1. Tutkielman eettisyydestä	64
6.2. Tutkimustulosten yhteenvedo	65
6.3. Tutkimusprosessin kehitysehdotuksia ja ehdotuksia jatkotutkimukselle	68
Lähdeluettelo	72
Liitteet	78

# 1. JOHDANTO

Kun kroatialainen kenraali ja Bosnian sodan aikana Bosnian kroaattiarmeijan komentajana toiminut Slobodan Praljak tappoi itsensä Jugoslavian rikostuomioistuimessa, hän oli juuri kuullut tuomarin päättäneen julistaa hänet syyllisiksi sotarikoksista. Vielä samana päivänä Bosnia-Hertsegovinassa täysin toisistaan poikkeavat reaktiot pulpahtivat pintaan maan eri väestöryhmissä. Bosnia-Hertsegovinan muslimi- ja serbienemmistöisillä alueilla häntä muistettiin pelkurimaisena sotarikollisena, kun taas kroaattienemmistöisessä Hertsegovinassa alueen asukkaat hiljentyivät suremaan väärinymmärrettyä kroatialaista sotasankaria. Sisällissodan loppumisesta on ehtinyt vierähtää yli kaksikymmentä vuotta, mutta ihmisten käsitykset kipeästä menneisyydestä ovat edelleen jakautuneet vanhojen rintamalinjojen mukaisesti. Praljakin itsemurha on vain yksi tapaus lukuisista tapauksista, joissa kiista syttyy eri historiatulkintojen välillä Bosnia-Hertsegovinassa.

Tämä tutkielma sijoittuu historian yhteiskunnallisen käytön tutkimukseen, jonka tutkimuskeskiössä on sosiaalisen konstruktivismin mukaisesti historiallisen tiedon tuottaminen yhteiskunnassa akateemisen tutkimuksen ulkopuolella. Menneisyyden avulla eri yhteiskunnan tasot yksilöistä ja perheistä aina valtiontason politiikkoihin pyrkivät oikeuttamaan tapaansa toimia, kommunikoida ja tehdä päätöksiä. Menneisyyden avulla rakennamme identiteettiämme, identifioidumme toisiin ja toisaalta muodostamme eroja itsemme ja toisten välille. Nyssösen sanoin voisimme puhua ”*menneisyysidentifikaatiosta eli siitä millaisista menneisyyksistä kyseistä identiteettiä haetaan*” (Nyssönen 2010, 332). Erityisesti kipeän menneisyyden jälkeen identiteettiä ryhdytään etsimään omasta kärsimyksestä, jolloin omaan ryhmään kuulumattomat toimivat samanaikaisesti identiteetin rakennuspalikoina. Konfliktinjälkeisissä yhteiskunnissa tämä puolestaan hidastaa merkittävästi sovinnontekoa entisten taisteluosapuolten välillä. Muistin politiikan avulla tätä sovinnontekoa voidaan hidastaa tai edistää riippuen siitä, millaista muistin politiikkaa vallassa olevat poliitikot haluavat toteuttaa.

Jugoslavian hajoamissotien yhteydessä ja Bosnia-Hertsegovinan itsenäistyessä keväällä 1992 maa ajautui yli kolme vuotta kestäneeseen sisällissotaan, jossa keskenään taistelivat ortodoksiset serbit, katolilaiset kroaatit sekä Bosnian muslimit, bosniakit. Sodan aiheuttama kärsimys oli suurinta Euroopassa toisen maailmansodan jälkeen, ja sen henkiset ja fyysiset arvot ovat edelleen nähtävissä Bosnia-Hertsegovinan yhteiskunnassa. Sodan seurauksena

Bosnia-Hertsegovinan alueellinen väestönrakenne muovautui kokonaan uudelleen: sodan loppuessa serbiarmeijan hallitsemille alueille Republika Srpskaan muuttivat etniset serbit ja Bosnia-Hertsegovinan federaation puolelle jäivät muslimit ja kroaatit. Tätä institutionalisoi sodan lopettama Daytonin rauhansopimus, joka antoi jokaiselle etniselle ryhmällä laajat itsehallinnolliset oikeudet. Ensimmäistä kertaa Bosnia-Hertsegovinan historiassa ryhmät eriytyivät erityisesti maaseudulla omille alueilleen poliittisten päätösten tuloksena. Jälleenrakennus on edelleen kesken, ja sovinnonteko ihmisten mielissä on vasta alkutekijöissä. Lisäksi Bosnia-Hertsegovinan hallinnollinen jakautuminen etnisten jakolinjojen mukaisesti on mahdollistanut sen, että eri etnisten ryhmien välinen yhteydenpito on jäänyt erittäin pieneksi. Kun edellisen sodan haamut edelleen vaivaavat ihmisiä, taustalla kumpuaa jo pelko uuden sodan syttymisestä (Ciric 2018).

Sodan alusta lähtien lapset ja nuoret on pääsääntöisesti lähetetty eri kouluihin heidän tai heidän vanhempiensa etnisyyden<sup>1</sup> perusteella. Fyysisesti erillään olevien koulujen lisäksi myös opetusohjelmat ja oppikirjat ovat erilliset jokaiselle etniselle ryhmälle (Torsti 2007, 78; Bowder & Perry 2013, 123). Tämä etninen erottelu jo lapsuudessa on omiaan ylläpitämään sodan perintöä. Etninen jaottelu kouluissa on muodostunut niin suureksi ongelmaksi, ettei moni Bosnia-Hertsegovinasta 1990-luvulla paennut ole tahtonut palata takaisin kotimaahansa syrjimisen pelossa (Bowder & Perry 2013 125). Etninen erottelu estää opetuksen kautta saavutettavan sovinnonteon mahdollisuuden. Sirkka Ahosen mukaan *”historiantunnit ovat parhaimmillaan avoimia dialogin areenoja ryhmille, joilla on erilaiset kokemukset ja suuntautumiset. Ollakseen kattavia historiantuntien pitää sisällyttää monien ryhmien omalaatuiset tarinat.”*<sup>2</sup> Koska nuoret eri etnisistä ryhmistä eivät ole osallistuneet yhteisille historiantunneille, mahdollisuus dialogin saavuttamiseen koulun puitteissa menetetään.

Bosnia-Hertsegovinassa menneisyydenhallinta ei ole yli kaksikymmentävuotisen rauhan aikana mennyt parempaan suuntaan, ja menneisyyttä käytetäänkin ennen muuta poliittisiin tarkoituksiin. Bosnia-Hertsegovinan puoluepoliittisen kentän vahvimmat pelurit ovat olleet 1990-luvun alusta lähtien etnonationalistiset puolueet, jotka omia tarkoituksiaan palvellen

---

<sup>1</sup> Bosnia-Hertsegovinassa etnisyyden perustuminen 1800-luvulta lähtien ennen muuta uskontoon. Ortodoksikristityt ovat etnisiä serbejä, katolilaiset etnisiä kroaatteja sekä muslimit etnisiä bosniakkeja. Ennen 1800-lukua heitä kaikkia kutsuttiin yksinkertaisesti ”Bosniassa asuviksi slaaveiksi”. Torsti 2003, 89—90.

<sup>2</sup> Kirjoittajan vapaa käännös. Alkuperäinen teksti: ”History lessons are at their best open arenas of dialogue for groups with different experiences and orientations. To be inclusive, history lessons need to incorporate idiosyncratic histories of many groups.” Ahonen 2014, 77.

pitävät yllä sosiaalisia raja-aitoja eri etnisten ryhmien välillä. Tämä heijastuu vahvasti Bosnia-Hertsegovinan opetussysteemiin, joka on valjastettu tukemaan etnonationalistista politiikkaa.

Menneisyydestä haetaan usein oikeutusta tämän päivän politiikalle sekä tulevaisuuteen tähtääville agendoille. Esimerkiksi poliitikot, virkamiehet ja muut yhteiskunnassa vaikuttavat hakevat perustelua toiminnalleen ja mielipiteilleen tietyistä menneisyyden narratiiveista. Muistin politiikalla tarkoitetaan julkisessa tilassa harjoitettua politiikkaa, jonka avulla luodaan tietty historiallinen narratiivi, joka pyritään iskostamaan yhteiskunnan kollektiiviseen muistiin. Monumentit ja patsaat, museot, puheet, historian opetussuunnitelmat ja oppikirjat ovat vain muutamia muistin politiikan muotoja. Muistin politiikka tuottaa historiallista narratiivia, jota yleisesti saatetaan pitää virallisena tai kansallisena muistina, joka toimii pohjana koulujen historianopetukselle (Moll 2013, 911).

Toisaalta yksilöillä on myös tarve ammentaa menneisyydestä vastauksia kysymyksiin omasta alkuperästä, nykytilasta ja tulevaisuudesta. Bosnia-Hertsegovinassa vallankahvassa olevat bosniakit, kroaatit ja serbit hakevat menneisyydestä oikeutusta täysin vastakkaisille toimille ja pyrkimyksille. Tiivistäen voisi sanoa, että vallitsevassa nationalistisessa keskustelussa kroaatit ja serbit tahollaan etsivät menneisyydestä perusteita heidän pyrkimyksilleen hallinnollisesti erkaantua Bosnia-Hertsegovinasta. He korostavat kielellisiä ja uskonnollisia eroavaisuuksiaan sekä omaa menneisyyttään, joka ei ole bosnialainen. Korostamalla heidän historian kautta oikeutettua kroatialaisuuttaan tai serbialaisuuttaan he antavat tämän päivän politiikalleen oikeutuksen: heillä on oikeus pyrkiä irti kansainvälisesti tunnustetusta Bosnia-Hertsegovinasta heidän historiansa vuoksi. Sen sijaan Bosnian muslimit korostavat bosnialaista menneisyyttä, eli monietnisen ja moniuskontoisen Bosnia-Hertsegovinan historiaa. Tällä he puolestaan tukevat poliittisia pyrkimyksiään vahvistaa Bosnia-Hertsegovinan yhtenäisyyttä sekä kansainvälisen lain tuomaa koskemattomuutta.

## **1.2. Tutkimustehtävä**

Tämä tutkielma kuuluu historian yhteiskunnallisen käytön tutkimustraditioon. Kyseinen tutkimustraditio keskittyy erityisesti yhteisön tai kollektiivisen muistin sekä historiakulttuurin tutkimukseen. Tutkielmani tutkimusongelma kumpuaa historian politisoinnista historian oppiaineen kautta sekä nationalistisista pyrkimyksistä erottaa nuoret sukupolvet etnisyyden perusteella sodanjälkeisessä Bosnia-Hertsegovinassa. Tämä pro gradu

tarkastelee Bosnia-Hertsegovinan toisen asteen opiskelijoiden käsityksiä historianopetuksesta, Bosnia-Hertsegovinan rauhanprosessista sekä heidän historiakäsityksiään Q-metodologisen menetelmän avulla. Tutkielma keskittyy erityisesti uhri- ja syyllisyysteemaan, historian monitulkintaisuuteen, traumaattisen historian sekä Bosnia-Hertsegovinan monikulttuurisuuden käsittelyyn historianopetuksessa. Lisäksi tutkielma tarkastelee nuorten suhtautumista kansainvälisiin toimijoihin sekä niiden vaikutusvaltaan Bosnia-Hertsegovinassa. Tarkastelun tulokset suhteutetaan rauhanrakentamisen mentaaliseen problematiikkaan.

Kansainvälisen politiikan tutkimuksessa suhteellisen harvinainen Q-metodologia pyrkii tieteellisesti tutkimaan ihmisen subjektiivisuutta, kuten käsityksiä ja arvoja, vuorovaikutuksellisen Q-metodologisen haastattelun avulla. Q-metodologian kautta voidaan tarkastella erilaisia näkemystapoja tietyn populaation sisällä. Tarkoituksena ei siis ole muodostaa koko väestöön liitettäviä yleistyksiä, vaan löytää näkemyseroja pienen väestöryhmän keskuudessa. Nämä näkemystyyppit Q-metodologiassa muodostavat faktoreita, joiden tulkinta on analyysivaiheen ydin. Aineistonkeruu tapahtui Q-metodologisin haastatteluin toukokuussa 2018 Bosnia-Hertsegovinassa. Haastatteluihin osallistuneet ovat syntyneet vuosien 1999—2001 aikana ja käyvät lukiota eri luokka-asteilla.

Tutkielmani etenee seuraavaksi Bosnia-Hertsegovinan historiallisen ja poliittisen kontekstin esittelemiseen. Seuraavassa kappaleessa taustoitetaan lyhyesti 1990-luvun tapahtumia sekä erityisesti opetussysteemin kehitystä sodan loppumisesta lähtien. Kiinnitän erityistä huomiota historian opetukseen sekä kansainvälisen yhteisön pyrkimyksiin valjastaa se palvelemaan rauhanrakentamista nationalistisen politiikan sijaan. Lisäksi kirjoitan kootusti nuorten realiteeteista Bosnia-Hertsegovinassa valaistakseni tutkielmaan osallistuneiden nuorten asemaa sodanjälkeisessä yhteiskunnassa. Kolmannessa kappaleessa siirryn tutkielman teoreettiseen osioon, jossa tarkastelen muistin politiikan sekä kollektiivisen muistin teoreettista keskustelua. Tässä kappaleessa linkitän historian poliittisuuden kansainvälisen politiikan tutkimuskentälle tarkastelemalla tapoja käsitellä menneisyyttä kouluissa Bosnia-Hertsegovinassa. Lisäksi tuon esille Bosnia-Hertsegovinan muistin politiikan yleisimpiä piirteitä sekä eroavaisuuksia muslimien, kroaattien ja serbien tavoissa hahmottaa menneisyyttä.

Neljännessä kappaleessa siirryn käsittelemään tutkielman menetelmällistä puolta. Q-metodologian ollessa suhteellisen tuntematon kansainvälisen politiikan tutkimusperinteessä

koen tarpeelliseksi selventää yksityiskohtaisesti menetelmän luonnetta ja eri vaiheita. Tässä kappaleessa käyn yksityiskohtaisesti läpi Q-metodologialle olennaiset vaiheet, kuten väiteuniversumin valinnan, itse Q-metodologisen haastattelun prosessin sekä niistä kertyneen aineiston kvantitatiivisen analyysin.

Viidennessä luvussa siirryn itse tutkimustuloksiin. Käsittelen tutkimustuloksia järjestelmällisesti faktori kerrallaan ja analyysikappaleen loppupuolella tuon esiin niin kutsutut konsensusväittämät, joista kaikki muodostetut faktorit ovat samaa mieltä. Kuudennessa ja viimeisessä luvussa tarkastelen kriittisesti omia metodologisia valintojani sekä arvioin tutkimustulosteni validiteettia.



## 2. BOSNIA-HERTSEGOVINAN YHTEISKUNNALLINEN KEHITYS

### 2.1. Jugoslavian hajoaminen ja Bosnian sota

Jugoslavia syntyi partisaanijohtaja marsalkka Josip Broz Titon johdolla toisen maailmansodan jälkeen vuonna 1945. Bosnia-Hertsegovinan, Kroatian, Makedonian, Montenegron, Serbian sekä Slovenian osatasavalloista koostunut liittotasavalta oli heti syntymästään lähtien monikielinen, moniuskontoinen sekä monietninen valtio, jota Tito itsevaltaisesti johti kuolemaansa saakka vuoteen 1980 (Ahonen 2012, 47; Shrader 2003, 11). Tito piti tärkeimpänä johtajan tehtävänä yhtenäisyyden ja veljeyden<sup>3</sup> vaalimista eri etnisten ryhmien välillä sekä pyrki tukahduttamaan kaiken nationalistisen liikehdinnän sosialistisen ideologian tieltä (Ahonen 2012, 47). Bosnia-Hertsegovinaa pidettiin Jugoslavian pienoismallina sen väestöllisen moninaisuuden vuoksi: maassa asuivat toistensa naapureina muslimit, ortodoksit, katolilaiset sekä juutalaiset (Tolomelli 2015, 95—96). Koulut olivat keskeisessä osassa sosialistisen liittovaltion rakentamisessa. Sosialistisen ideologian lisäksi bosnialaiset lapset oppivat kouluissa elämään monietnisessä ja – uskontoisessa yhteiskunnassa, minkä seurauksena sekä monietniset avioliitot että työyhteisöt yleistyivät yhteiskunnallisiksi normeiksi.

Totalitaarisin ottein tukahdutetut nationalistiset liikkeet pulpahtivat pintaan Titon kuoleman jälkeen 1980-luvulla kaikkialla Jugoslaviassa. Nationalismin kasvua vauhdittivat liittovaltion syöksyminen syvään taloudelliseen lamaan, nuorisotyöttömyys sekä muutoshaluttomuus ikääntyneiden vallankahvassa olevien kommunistien parissa (Torsti 2003, 98—99). Nationalistinen massaliikehdintä synnytti uusia puolueita, joiden johtoon nousivat etnisyyteen keskittyvän nationalismin puolestapuhujat. Kroatiassa kroatialaista kansallistunnetta nostattava HDZ – puolue henkilöityi entisen partisaanitaistelijan, mutta myöhemmin nationalismista vankilaan tuomitun Franjo Tujmanin ympärille (Silber & Little 1996, 85). Bosnia-Hertsegovinassa puolestaan muslimienemmistöistä SDA:ta johti Alija Izetbegović, joka oli tuomittu kahteen otteeseen nationalistisista pyrkimyksistään 1970- ja 1980-luvuilla (Silber & Little 1996, 207—208).

---

<sup>3</sup> Bratstvo i jedinstvo (veljeys ja yhtenäisyys) oli Jugoslavian kenties tunnetuin motto, joka toimi ohjenuorana Titon politiikassa hänen kuolemaansa saakka.

Myös liittotasavallan serbien riveissä kasvoi ja voimistui serbinationalismi. Liikehdintä alkoi Serbian eteläisessä autonomisessa provinssissa Kosovossa, jossa serbien ja Kosovon albaanien välit olivat kiristyneet huomattavasti 1980-luvulla (Silber & Little 1996, 34). Vuoden 1974 perustuslakimuutoksen yhteydessä Jugoslavian kuusi osatasavaltaa saivat enemmän valtaa, ja Serbian provinssit Vojvodina sekä Kosovo saivat vahvan autonomisen aseman (ibid.). Vähemmistöasemassa olleiden Kosovon serbien tueksi saapui Serbian kommunistisen puolueen johtohahmo, myöhemmin Serbian presidentiksi noussut Slobodan Milošević. Hänen retorisesti voimakkaat puheensa nostattivat serbien kansallistunnetta niin Kosovossa ja Serbiassa kuin myös muualla liittotasavallan serbienemmistöisillä alueilla. Miloševićin politiikkaa nousi tukemaan Serbian intellektuellit erityisesti Serbian tiede- ja taideakatemian keskuudessa (Torsti 2003, 99). Taitavana politikojana ja propagandakoneiston käyttäjänä tunnettu Milošević nousi 1990-luvun Jugoslavian hajoamissotien yhdeksi keskeisimmäksi toimijaksi.

1980-luvun myllerrykset ja kommunistien vallan murentuminen olivat muodostaneet suuren jännitteen, joka purkautui rajusti 1990-luvun alussa. Kesällä 1991 Slovenia ja Kroatia erkaantuivat serbien suureksi järkytykseksi liittotasavallasta lähestulkoon samanaikaisesti (Silber & Little 1996, 154). Liittotasavallan yhtenäisyyttä puolustamaan tuli Jugoslavian kansanarmeija (JNA), joka vuoteen 1991 mennessä koostui suurimmaksi osaksi etnisistä serbeistä. Sota Sloveniassa kesti hyvin lyhyen aikaa, mutta Kroatian sota JNA:n, serbien puolisotilaallisten joukkojen sekä Kroatian poliisivoimien välillä kesti tuhoisat neljä vuotta (Ahonen 2012, 48; Shrader 2003, 12).

Sodat Kroatiassa ja Sloveniassa olivat kuitenkin vasta alkusoittoa sille tuhoisuuden tasolle, jonka sota Bosnia-Hertsegovinassa saavutti. 1990-luvun alussa oli vain ajan kysymys, milloin myös Bosnia-Hertsegovina itsenäistyisi. Vuoden 1990 marraskuussa pidetyissä monipuoluevaaleissa enemmistön äänistä saivat muslimi-, serbi- ja kroaattinationalistiset puolueet, mikä kertoi nationalismin hälyttävästä tilasta Bosnia-Hertsegovinassa (Silber & Little 1996, 210). Maan johtoon nousi SDA:n johtaja Izetbegović, joka nähdessään liittotasavallan murentuvan ei nähnyt muuta vaihtoehtoa kuin itsenäistymisen. Bosnia-Hertsegovinan itsenäisyyttä kaihtavat serbit boikotoivat kansanäänestystä, koska he pelkäsivät jäävänsä vähemmistöasemaan itsenäisessä Bosnia-Hertsegovinassa. Tämän seurauksena enemmistö äänesti itsenäistymisen puolesta, minkä vuoksi maa julistautui itsenäiseksi huhtikuussa 1992 (Shrader 2003, 12; Ahonen 2012, 48). Eskaloituminen itsenäisyysjulistuksesta täydelliseen sotatilaan oli lyhyt. Kaksi päivää myöhemmin serbien

puolisotilaalliset joukot sekä JNA pommittivat Bosnia-Hertsegovinan itärajalla sijaitsevaa Zvornikin kaupunkia, joka kaatui kahdessa päivässä. Lisäksi Bosnian sodan yksi kansainvälisesti seuratuin murhenäytelmä, Sarajevon lähes nelivuotiseksi pitkittynyt piiritys JNA:n taholta oli alkanut jo päivää ennen itsenäisyysjulistusta. (Silber & Little 1996, 223; 226, Torsti 2003, 100)

Bosnian sodasta muodostui yksi viime vuosisadan lopun tuhoisimmista sodista. Sodan loputtua vuoden 1995 lopussa noin 100 000 ihmistä oli saanut surmansa, ja kaksi miljoonaa ihmistä joutui jättämään kotinsa (Heil 2007). Etniset puhdistukset, epäinhimilliset vankileirit, systemaattiset raiskaukset sekä joukkomurhat aiheuttivat kolauksen kollektiivisessa eurooppalaisessa omassatunnossa. Karkeiden arvioiden mukaan naisia raiskattiin 20 000:sta 50 000:een, joista enemmistö oli muslimeita (Erjaveć & Volčić 2010, 361). Sodan aikana tapahtuneita sotarikoksia käsiteltiin vuoden 2017 loppuun saakka Jugoslavia – tuomioistuimessa, mutta tuomioistuimen perintö on yksi kuumimmista kiistakysymyksistä tämän päivän Bosnia-Hertsegovinassa. Sodan vielä ollessa käynnissä YK:n turvallisuusneuvoston päätöslauselmalla perustettu tuomioistuin kerkesi tuomita 90 sotarikollista. Vaikka tuomiot sekä totuuden esiintuominen ovatkin osaltaan edistäneet uhrien oikeuksia, tuomioistuin ei kuitenkaan onnistunut vahvistamaan entisten sotapuolten välejä (Muslimovic et al. 2017).

## **2.2. Bosnia-Hertsegovinan konfliktinjälkeinen kehitys**

1990-luvulta lähtien Bosnia-Hertsegovinan yhteiskunta on joutunut kahden laajamittaisen yhteiskunnallisen murroksen – kommunisminjälkeisen demokratisaation sekä konfliktinjälkeisen sovittelun – alle (Becker 2017, 83). Siirtymä sodasta kohti normaalioloja on vienyt jo kaksi vuosikymmentä, eikä täydellisesti konfliktin transformaatiosta voida vielä pitkään aikaan puhua. Lisäksi Bosnia-Hertsegovinan yhteiskunnan on pitänyt muuttua muiden entisten sosialististen maiden tavoin kohti liberaalia demokratiaa ja markkinataloutta (Becker 2017, 83). Myöskään tämä siirtymä ei ole tapahtunut kolhuitta, vaan maan talous on syöksynyt suoranaiseen katastrofitilaan. Bosnia-Hertsegovinan kehitys laahaa monella mittarilla Euroopan keskiarvosta. Kansainvälisen valuuttarahasto IMF:n mukaan maan taloustilannetta pitävät huonolla tasolla liian suureksi painunut julkinen sektori, yksityisen sektorin matala investointitaso sekä ulkomaalaisten sijoittajien haluttomuus sijoittaa Bosnia-Hertsegovinaan (IMF 2016). Taloudellista tilannetta nakertavat laajalle levinnyt korruptio, harmaa talous sekä korkeat työttömyyslukemat. Lisäksi maa kärsii edelleen sodan

aiheuttamista tuhoista, ja etenkin syrjäseudut ovat jääneet vähäisenkin kehityksen ulkopuolelle.

Kenties eniten ongelmia aiheuttaa maan jakautuminen kolmen etnisen ryhmän välillä, koska päätöksenteossa valtion tasolla harvoin saavutetaan yksimielisiä päätöksiä. Daytonin rauhansopimuksessa maa jaettiin kahteen entiteettiin: kroaattien ja bosniakkien asuttamaan Bosnia-Hertsegovinan federaatioon sekä serbien asuttamaan serbien tasavaltaan Republika Srpskaan. Federaatio puolestaan on jaettu kymmeneen kanttooniin, joilla on hyvin laajat itsemääräämisoikeudet. Osa kanttooneista on täysin kroaattien tai bosniakkien asuttamia.<sup>4</sup> Entiteettien lisäksi Bosnia-Hertsegovinasta on lohkaistu Brčkon itsehallintoalue, joka ei ole minkään etnisen ryhmän hallinnassa (Kreso 2008, 360). Bosnia-Hertsegovinalla on kolme presidenttiä kustakin etnisestä ryhmästä sekä tasapuolisesti kolmesta etnisestä ryhmästä koostuvat parlamentit sekä hallitukset. Oman mausteensa tuo kansainvälisen yhteisön läsnäolo, jonka yhteiskunnallinen vaikutusvalta on vielä yli kahdenkymmenen vuoden jälkeen merkittävä. Kenties näkyvin ja vaikutusvaltaisin kansainvälinen toimija on korkean edustajan toimisto (The Office of the High Representative, OHR). Tämä instituutio perustettiin valvomaan Daytonin rauhansopimuksen siviilipuolen kehittymistä sodanjälkeisessä Bosnia-Hertsegovinassa (OHR: General Information).

Maan puoluepoliittinen kenttä on pysynyt 1990-luvulta lähtien erittäin etnonationalistisena. Vaikka puoluekentälle on ilmaantunut vaihtoehtoisia puolueita, suurimmat puolueet ovat edelleen agendoiltaan nationalistisia pyrkimyksiä tavoittelevia. Bosniakkien keskuudessa suosituin puolue SDA perustettiin Bosnia-Hertsegovinan ensimmäisen presidentin Alija Izetbegovićin johdolla 1990-luvulla (Euroopan parlamentti: Bosnia-Hertsegovina, 2). 2010-lultaessa puolueen julkisuuskuva on kärsinyt useaan otteeseen korruptiosyytöksistä, eikä tilannetta auta sekään tosiasia, että puoluetta johtaa Alija Izetbegovićin poika Bakir Izetbegović (Mujanovic 2018). Bosnian kroaattien nationalistista ääntä ylläpitävät puolueet HDZ-BiH sekä HDZ 1990, joista ensiksi mainittu toimii vahvasti yhteistyössä Kroatian HDZ – puolueen kanssa. Jo pitkään Bosnian kroaattien agendalla on ollut oman entiteetin perustaminen, koska he tuntevat olevansa alakynnessä bosniakkienemmistöisessä Bosnia-Hertsegovinan federaatiossa (Jukić 2014).

---

<sup>4</sup> Bosnia-Hertsegovinan kantoneista bosniakkienemmistöisiä ovat Bosnian Podrinje, Goražde, Sarajevon kantoni, Tuzla, Una-Sana ja Zenica-Doboj. Kroaattienemmistöisiä ovat Kantoni 10 (Hertseg-Bosnia, Posavina sekä Länsi-Hertsegovina. Keski-Bosnian sekä Hertsegovina-Neretvan kantonit ovat monietnisiä.

Republika Srpskan puolella suurin puolue on Milorad Dodikin johtama serbinationalistinen SNSD (Euroopan parlamentti: Bosnia-Hertsegovina, 2). Dodik on yksi Bosnia-Hertsegovinan kolmesta presidentistä, ja hänet tunnetaan erityisesti pyrkimyksistään irrottaa Republika Srpska Bosnia-Hertsegovinasta ja täten rikkoa Daytonin rauhansopimuksen ehtoja. Myös Bosnia-Hertsegovinan ulkopuolella huolta aiheuttanut Bosnian serbien sesessionistinen politiikka on vain voimistunut Dodikin valtakaudella viimeisten kymmenen vuoden aikana (Sito-Sucić & Zuvela 2018).

### **2.3. Koulutusreformi Bosnia-Hertsegovinassa vuodesta 1992**

1990-luvun sota jätti Bosnia-Hertsegovinan kouluihin kauaskantoisen jäljen, joka edelleen tänä päivänä määrittää bosnialaisten lasten ja nuorten arkea. Sota rampautti koko opetussektoria heti sen alkamisesta lähtien. Ennen sotaa jokaisessa Bosnia-Hertsegovinan koulussa noudatettiin yhteistä marxilaiseen ideologiaan pohjautuvaa opetusohjelmaa, opiskeltiin samalla serbokroatian kielellä käyttäen samoja oppikirjoja (Torsti 2007, 77). Maassa tapahtuvien etnisten puhdistusten myötä oppikirjat, opetusohjelmat sekä opetuskäytännöt jakaantuivat sotaa käyvien osapuolten rintamalinjojen mukaisesti luoden perustan etnisesti jakaantuneille kouluille. Bosnian serbiarmeijan kontrolloimilla alueilla käytettiin Serbiasta lainattuja oppikirjoja ja opetussuunnitelmaa, ja vastaavasti Bosnian kroaattarmeijan alueilla oppikirjoja ja opetussuunnitelmaa lainattiin Kroatiaasta. Bosnia-Hertsegovinan kontrolloimilla alueilla puolestaan luotiin uudet oppikirjat ja opetussuunnitelma vahvistamaan tunnetta yhtenäisestä Bosnia-Hertsegovinan valtiosta. Marxilaisuuteen ja yhteiseen Jugoslaviaan nojaava opetus väistyi eroavaisuuksia korostavan nationalistisen kouluopetuksen tieltä (Torsti 2007, 78; Bowder & Perry 2013, 123). Kaiken lisäksi yli puolet Bosnia-Hertsegovinan kouluista kärsi huomattavista tuhoista sodan aikana. Monet luokat menettivät oppilaitaan turvallisuustilanteen huonontuessa dramaattisesti sekä resurssien pienentyessä minimiin (Stabback 2007, 450).

Sodan päätyttyä Daytonin rauhansopimus institutionalisoi sodassa muodostuneet jakolinjat. Koulutus jätettiin aluksi paikallisten toimijoiden käsiin, eikä kansainvälinen yhteisö kyennyt keskittymään koulutuksen sisältöön ja laatuun aikana, jolloin kaikki sen resurssit oli ymmärrettävästi kohdistettu kouluinfrastruktuurin korjaamiseen (Stabback 2007, 450). Jälkikäteen katsottuna tämän päivän bosnialaiseen koulutukseen liittyvien ongelmien siemenet kylvettiin jo tuolloin. Valery Perryn mukaan koulutusjärjestelmä on Daytonin sopimuksen luoman vallanjaon sekä poliittisen sovittelun puuttumisen looginen seuraus

(Perry 2015, 26). Valtion jakaantuessa hallinnollisesti entiteettien ja kanttoonien välillä Bosnia-Hertsegovinasta jäi puuttumaan valtiontasolla elin, joka kontrolloisi maanlaajuisesti koulutusta. Sen sijaan Bosnia-Hertsegovinan kahdella entiteetillä, federaation kymmenellä kanttoonilla sekä Brčkon itsehallintoalueella on omat opetusministerinsä, joille tosiasiallinen vaikutusvalta koulutuksen osalta kuuluu. Täten alle neljän miljoonan asukkaan Bosnia-Hertsegovinassa koulutuksesta on vastuussa yhteensä 13 opetusministeriä, jolloin kansallinen päätöksenteko – puhumattakaan täytäntöönpanosta – on äärimmäisen hankalaa (Bowder & Perry 2013, 124; Clark 2010, 346).

Kansainvälinen yhteisö heräsi koulutukseen liittyviin uudistustarpeisiin 1990-luvun lopussa (Batarilo & Karge 2008, 10). Alkususäyksen antoi alati kasvava huoli kotiin palaavien perheiden joutumisesta marginaaliseen asemaan entisillä kotipaikkakunnillaan. Niin serbitasavallassa kuin federaation kanttooneissa kotiin palaavien perheiden lapset joutuivat opiskelemaan toisen etnisen ryhmän opetusohjelman mukaisesti, koska usean paikkakunnan kohdalla etninen jako oli nostanut toisen etnisen ryhmän enemmistöryhmäksi (Stabback 2007, 378). Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että lapset joutuivat kuuntelemaan luokallaan omaan etniseen ryhmään kohdistuvaa vihapuhetta ja syytöksiä. Useimmille vanhemmille ajatus lastensa joutumisesta näin marginaaliseen asemaan kävi mahdottomaksi, minkä seurauksena he joko jäivät asumaan ulkomaille tai vaihtoehtoisesti valitsivat lapselleen koulun kauempaa hallinnollisen alueen ulkopuolelta (Bowder & Perry 2013, 125). Tämä edesauttoi koulujen jo alkanutta segregatiota entisestään. Kansainvälinen yhteisö tuli myös entistä tietoisemmaksi etnisen jaon haitallisista vaikutuksista lasten käsityksiin ja asenteisiin toisista etnisistä ryhmistä sekä niiden kauaskantoisista vaikutuksista koko rauhanprosessin etenemisessä.

Jo alusta alkaen kansainvälinen yhteisö kiinnitti huomiota oppikirjojen sisältöön. Vuonna 1998 käynnistyi ensimmäinen kansallisten oppiaineiden<sup>5</sup> oppikirjojen tarkistus entiteettien välisen komission johdolla. Projektin tarkoituksena oli löytää oppikirjoista toista etnistä ryhmää loukkaava sisältö sekä tarpeen tullen tarjota muutosehdotuksia. Aikarajoitusten sekä käytännön ongelmien vuoksi komissio ei onnistunut julkaisemaan suosituksiaan ennen alkavaa lukuvuotta. Seuraavana vuonna Bosnia-Hertsegovinan opetusministerit solmivat sopimuksen *The Agreement on Removal of Objectionable Material from Textbooks to be used in Bosnia and Herzegovina in the 1999/2000 School Year* haitallisten sisältöjen poistamisesta

---

<sup>5</sup> Bosnia-Hertsegovinassa kansallisia oppiaineista ovat muun muassa äidinkieli, maantieto, historia, musiikki sekä yhteiskuntaoppi (Torsti 2003, 155).

seuraavan lukuvuoden oppikirjoista. Kansainvälisen asiantuntijaryhmän johdolla haitallisiksi koettu sisältö joko mustattiin tai muutoin poistettiin oppikirjoista (Batarilo & Karge 2008, 10). Toukokuussa 2000 opetusministerit solmivat koulutussysteemien harmonisointiin pyrkivän sopimuksen. Sen avulla pyrittiin helpottamaan muuttamista maan sisällä koulusta toiseen sekä etnisten ryhmien integroitumista kiinnittämällä jälleen huomiota oppikirjojen haitalliseen sisältöön. Lisäksi ulkomailla kirjoitettujen ja painettujen kansallisten oppiaineiden oppikirjojen kiello asetettiin voimaan kesästä 2002 lähtien (Batarilo & Karge 2008, 11).

Euroopan turvallisuus- ja yhteistyöjärjestö (ETYJ) on kansainvälisen yhteisön antamin valtuuksin ollut vastuussa Bosnia-Hertsegovinan koulutusuudistuksesta vuodesta 2002 lähtien. Seuraavien vuosien aikana niin paikalliset toimijat kuin kansainvälisen yhteisön edustajat solmivat uusia sopimuksia yhä jatkuvien ongelmien poistamiseksi. Esimerkiksi vuonna 2003 Bosnia-Hertsegovinan parlamentin asettama laki (*Framework Law on Primary and Secondary Education*) loi uudet raamit perusopetukselle ja keskiasteen koulutukselle (Batarilo & Karge 2008, 11). Laki pyrki kasvattamaan yleistä opetuksen laatua maanlaajuisesti, asetti vaatimukset yhteisen opetussuunnitelman luomiselle sekä muutti kahdeksanvuotisen peruskoulun yhdeksänvuotiseksi.

2000-luvun alun suuresta paikallisesta ja kansainvälisestä panostuksesta huolimatta moni koulutukseen liittyvä uudistushanke polkee paikallaan. Nationalistinen eliitti pyrkii toteuttamaan koulujen ja opetusohjelmien kautta omia uskonnollisia, etnisiä ja poliittisia toiveitaan (Tolomelli 2015, 97). Ihmisoikeuksiin perustuvat ja huolellisesti laaditut toimintasuunnitelmat toimivat paremmin paperilla kuin käytännössä, koska ongelmallisin vaihe muodostuu aina täytäntöönpanovaiheessa. Yhteiskunnallisen jakautuneisuuden lisäksi poliittinen vastarinta sekä vaikeudet rahoituksen kohdentamisessa ovat esteenä uusien lakien ja toimintasuunnitelmien toteuttamisessa (Perry & Keil 2013, 379). Toiseksi kaikki uudistushankkeet Bosnia-Hertsegovinassa hidastuivat vuodesta 2006 lähtien monien syiden yhteisvaikutuksesta. Korkean edustajan toimisto vetäytyi Bosnia-Hertsegovinan sisäisistä asioista ja maan kansalliset poliitikot joutuivat neuvotteluissa umpikujaan. Lisäksi Länsi-Balkanin alueellinen kehitys – erityisesti Montenegron itsenäistyminen (2006) sekä Kosovon yksipuolinen itsenäisyysjulistus (2008) – heikensi entisestään uudistuksien onnistumisen mahdollisuuksia. Bosnia-Hertsegovinan pyrkimys EU:n jäseneksi on luonut koulutusuudistuksesta lähinnä marginaalisen tavoitteen, eikä se enää saa samalla tavalla

huomiota korkeamman tason poliitikoilta. Erityisesti syrjintä ja erottelu kouluissa ovat jatkuneet ennallaan (Perry & Keil 2013, 379—380).

Kenties konkreettisin esimerkki Bosnia-Hertsegovinan kouluissa tapahtuvasta erottelusta on niin kutsuttu kaksi koulua yhden katon alla – järjestely (*two schools under one roof*). Kyseiset koulut perustettiin kansainvälisen yhteisön toimesta väliaikaiseksi järjestelyksi 2000-luvun alussa palaavien pakolaisten tilanteen helpottamiseksi. Kuitenkin vielä lähes kaksikymmentä vuotta myöhemmin Bosnia-Hertsegovinassa toimii yli viisikymmentä koulua, joissa kahden etnisen ryhmän lapset eivät ole missään tekemisissä keskenään. Pahimmissa tapauksissa kouluissa on kullekin etniselle ryhmällä omat sisäänkäynnit, erilliset välitunnit sekä opettajille erilliset oleskelutilat. Joissakin kouluissa erottelu on lievempää, mutta kansallisten oppiaineiden opetuksessa erottelusta pidetään tiukasti kiinni. (Tolomelli 2015, 94—95) Kyseiset koulut ovat kuitenkin saaneet vastustusta erityisesti Bosnia-Hertsegovinan nuorilta. Esimerkiksi Jajcen kaupungissa kesällä 2017 bosniakki- ja kroaattiopiskelijat saivat voimakkaalla vastustuksellaan alueellisen hallituksen perumaan koulujen etnistä jakoa kaavaillun päätöksen (Heroux 2017).

Bosnia-Hertsegovinassa monella hyväntahtoisella uudistuksella on käytännössä ollut tilannetta pahentavia sivuvaikutuksia. Esimerkiksi vuonna 2002 entiteettien opetusministerien allekirjoittama sopimus *Interim Agreement on Accommodation of Specific Needs and Rights of Returnee Children* oli korkean edustajan toimiston pyrkimys helpottaa Bosnia-Hertsegovinaaan palaavien pakolaisten olosuhteita. Sopimuksen tarkoituksena oli poistaa epäsoviva sisältö kansallisten oppiaineiden oppikirjoista sekä toisia etnisiä ryhmiä loukkaavat koulujen nimet ja symbolit, jotta kotiseuduilleen palaavien lasten ei tarvitsisi joutua marginaaliseen asemaan. Lisäksi se antoi vanhemmille oikeuden valita lapselleen haluamansa opetussuunnitelman kansallisten oppiaineiden kohdalla. Clarkin mukaan tällä näennäisesti positiivisella oikeudella on kuitenkin ollut negatiiviset vaikutukset. Moni vanhempi on päätnyt viemään lapsensa toiselle paikkakunnalle kouluun, jossa noudatetaan oman etnisen ryhmän opetussuunnitelmaa. Sopimuksen vahingollisin seuraus on kuitenkin sen erottelua vahvistava ja oikeuttava dynamiikka. Lapset oppivat vanhempiansa valitseman opetussuunnitelman mukaisesti, mikä auttaa ylläpitämään erottelukäytäntöjen perimmäisiä syitä. Tämä puolestaan edesauttaa säilyttämään koulutuksen politisoituneen luonteen (Clark 2010, 347).



## 2.4. Nuorten tilanne Bosnia-Hertsegovinassa

Bosnia-Hertsegovinan nuorten tulevaisuudennäkymät ovat muihin eurooppalaisiin nuoriin nähden erityisen heikot. Maata on vaivannut jo kaksi vuosikymmentä nuorten massiivinen maastamuutto, joka ei vielä ole näyttänyt laantumisen merkkejä. Vuonna 2013 Bosnia-Hertsegovinan oli jättänyt sodanjälkeisten vuosien aikana yhteensä noin 150 000 nuorta, ja edelleen vuosittain noin 10 000 nuorta lähtee ulkomaille paremman elämän toivossa (Jukić 2013). Riittämättömät toimet nuorten hyvinvoinnin lisäämiseksi niin kansallisten poliitikkojen kuin kansainvälisten toimijoiden toimesta ovat johtaneet siihen, että Bosnia-Hertsegovina yltää kärkimaihin maastamuuton tilastoissa. Kenties merkittävin maastamuuton syy on nuorisotyöttömyys, joka on noussut 2000-luvulla katastrofaalisiin lukemiin. Vuonna 2017 Bosnia-Hertsegovinan nuorista 67,5 prosenttia oli ilman työpaikkaa. Jopa sotavuosina nuorisotyöttömyys oli alhaisempaa, vaikka se silloinkin ylsi yli viidenkymmenen prosentin (World Bank: Youth Unemployment). Koulutetuille nuorille ei löydy mahdollisuuksia työllistyä Bosnia-Hertsegovinassa, minkä vuoksi maa kärsii erityisen voimakkaasta aivovuodosta. Erityisen surullisen tilanteesta tekee se, että silti 70 prosenttia nuorista haluaisi jäädä Bosnia-Hertsegovinaan, mikäli heille tarjottaisiin siellä tasavertaiset mahdollisuudet koulutukseen ja työhön kuin muissa taloudellisesti vakaissa maissa (Žiga et al. 2014, 15—16).

Nuorisotyöttömyyden syyt ovat lähtöisin kansallisten työllisyysohjelmien puutteesta, heikkolaatuisesta koulutuksesta sekä pitkittyneestä talousreformista (Pavelić 200, 3—4; 15—16). Bosnia-Hertsegovinan siirtymä sosialistisesta taloudesta markkinatalouteen on paikoittain vielä kesken, sillä yksityistämien, markkinoiden vapauttaminen sekä yritysten rakenneuudistus ovat vielä puolitiessä. Yritysten yksityistämisessä on alusta saakka menetetty useita työpaikkoja, eikä uusia ole tullut tilalle. Sodan aiheuttamien tuhojen lisäksi työpaikkojen katoaminen on heikentänyt entisestään työmahdollisuuksia sodanjälkeisessä Bosnia-Hertsegovinassa (Žiga et al. 2014, 18). Työpaikkojen puute ei kuitenkaan aiheuta yksin aiheuta Bosnia-Hertsegovinan hankalaa työllisyystilannetta. Friedrich Ebert Stiftung – säätiön Bosnian nuorisoa käsittelevän tutkimuksen (Youth Study Bosnia and Herzegovina) mukaan uusien työpaikkojen syntyminen ei vielä poistaisi ongelmaa, koska Bosnia-Hertsegovinan opetussysteemi ei vastaa 2000-luvun työmarkkinoita ja uuden teknologian vaatimuksia. Sen sijaan, että Bosnia-Hertsegovina pyrkisi poistamaan työttömyyttä koulutuksen ja tieteen kehittämisen avulla, se on muodostanut koulutuksesta yhden maata

vaivaavista ongelmista (Žiga et al. 2014, 19—22). Erityistä kritiikkiä koulutus on saanut sen heikosta laadusta sekä käytännöllisen opetuksen puutteesta. Lisäksi nuoria koulutetaan liikaa sellaisille aloille, joille ei tämän päivän työmarkkinoilla ole tarvetta (Pavelic 2006, 15).

Yllämainitun Youth Study Bosnia and Herzegovina– tutkimus valottaa myös nuorten käsityksiä ja toiveita 2010-luvun Bosnia-Hertsegovinassa. Kyselytutkimuksena toteutettu tutkimus tuo esiin, kuinka turhautuneita bosnialaiset nuoret ovat valtion toimintaan sekä omiin mahdollisuuksiinsa. He eivät usko oman äänensä vaikuttavan hallituksen toimiin, eikä heillä ole vähäisintäkään luottoa valtion keskeisten instituutioiden toimintaan. Erityisen vähän luottamusta nuorten keskuudessa saavat poliittiset puolueet, parlamentti, hallitus sekä molempien entiteettien pääministerit. Esimerkiksi vain 1,5 prosenttia bosnialaisista nuorista luottaa täysin poliittisten puolueiden toimintaan, kun taas sekä poliisiin että uskonnollisiin johtajiin luottaa täysin yli 8 prosenttia. Yleisinä huolenaiheina oman ja koko yhteiskunnan kannalta on työttömyys sekä köyhyyden kasvu. Lähes puolet nuorista haluaisi muuttaa ulkomaille parantaakseen elämäntasoaan sekä työllistyäkseen helpommin. Tyytymättömyys heijastuu nuorten osallistumiseen yhteiskunnalliseen toimintaan, koska yli 90 prosenttia nuorista ei ole millään lailla mukana yhteiskunnallisessa toiminnassa. (Žiga et al. 2014, 178—221)

### **3. HISTORIAN POLIITTINEN KÄYTTÖ**

Muistin politiikka Bosnia-Hertsegovinassa on eroavaisuuksia ja oman ryhmän kärsimyksiä korostavaa. Oman etnisen ryhmän identiteettiä vahvistetaan historiallisella narratiivilla, joka unohtaa omat rikokset sekä vaalii historiallisia traumoja. Bosnia-Hertsegovinassa tuntuu olevan vielä 2010-luvulla hyvin vähän tilaa yhteiselle muistamiselle ja omien syyllisyyden tunnustamiselle. Samanaikaisesti tilaa minkäänlaiselle yhteistyölle etnisen ryhmien kesken ei näytä olevan. Vähäinen yhteydenpito etnisen ryhmien välillä vahvistaa entisestään toisista poikkeavia kollektiivisia muisteja, ja toisaalta nämä kollektiiviset muistit tahollaan estävät dialogin muodostumista bosniakkien, kroaattien ja serbien välillä.

Tässä kappaleessa keskityn historianopetuksen teoreettisiin kiinnekohtiin. Tarkastelen historianopetusta osana muistin politiikka sekä muistin politiikan yhteyttä valtaan ja poliittisen toiminnan oikeuttamiseen. Tämän jälkeen tuon esiin historiaopetuksen yhteyttä turvallisuuteen sekä kansakunnan rakentamiseen. Viimeiseksi tarkastelen historianopetuksen mahdollisuuksia rauhanrakentamisen edistäjänä Bosnia-Hertsegovinassa.

#### **3.1. Kollektiivinen muisti ja valta**

Politiikka ja valta ovat kytköksissä kollektiiviseen muistiin. Muistin politiikan tutkimus ontologisilta lähtökohdiltaan pohjautuu yksinkertaistetusti konstruktivistiseen perusajatuksen siitä, että kollektiivinen muisti syntyy ja muokkautuu kulttuurisessa kontekstissa (Müller 2004, 29). Muistin politiikka ei ole tyypillisin tutkimuskohde kansainvälisen politiikan tutkimuksessa, ja se saatetaankin usein liittää historian tutkimuksen puolelle. Tämän vuoksi on tärkeää valottaa muistin politiikan ja kansainvälisen politiikan välistä suhdetta.

Muistin politiikalla tarkoitetaan julkisessa tilassa harjoitettua politiikkaa, jonka avulla luodaan tietty historiallinen narratiivi, joka pyritään iskostamaan yhteiskunnan kollektiiviseen muistiin. Monumentit ja patsaat, museot, puheet, historian opetussuunnitelmat ja oppikirjat ovat vain muutamia muistin politiikan muotoja. Muistin politiikka tuottaa historiallista narratiivia, jota yleisesti saatetaan pitää virallisena tai kansallisena muistina, joka toimii pohjana koulujen historianopetukselle (Moll 2013, 911). Tämä poliittisesti luotu ”kansallinen muisti” ei kuitenkaan useimmissa tapauksissa ole samaa, mitä tavalliset ihmiset oikeasti muistavat, vaan se on representaatio siitä muistamisen

narratiivista, jonka poliitikot haluaisivat kansalaisten omaksuvan. Kollektiivinen muisti on Bergerin ja Müllerin mukaan intellektuellien ja poliittisten neuvotteluiden sarjan lopputulos, minkä vuoksi se ei siis ole yhtenäistä kollektiivista muistamista (Müller 2004, 21).

Maurice Halbwachsin 1920-luvulla esittelemä kollektiivisen muistin termi ja sen tieteellinen tutkiminen ovat muuttuneet viimeisten vuosikymmenten aikana huomattavasti. Halbwachsin mukaan kollektiivinen muisti ja (akateeminen) historia ovat toisistaan erillään olevia ilmiöitä. Siinä missä historia on ”ihmisyyden universaali muisti”, on kollektiivinen muisti aina jonkin ryhmän edustama ja täten aina puolueellinen ja vinoutunut (Assmann 2008, 60). Assmannin mukaan Halbwachsin lisäksi myös Friedrich Nietzsche sekä Pierre Nora teoretisoivat kollektiivisen muistin ja historian kahdeksi polarisoituneeksi ilmiöksi. He eivät ihannoineet historiaa parempana sen objektiivisuuteen pyrkimisen vuoksi, vaan pitivät kollektiivista muistia tärkeänä sosiaalisena ilmiönä, joka ansaitsee tieteellistä tarkastelua. (Assmann 2008, 61). Vasta kylmän sodan päätyttyä alkoivat kollektiivisen muistin teoreetikot huomioida akateemisen historian tutkimuksen ja kollektiivisen muistin välistä linkkiä. Mitä ennen oltiin pidetty historiallisina ja objektiivisina totuuksina paljastuivat poliittisen muistin rakenteiksi. Postmodernin tulkinnan mukaan historia ja kollektiivinen muisti elävät vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat toisiinsa tasavertaisesti (Assmann 2008, 61).

Muisti liittyy valtaan poliittisen argumentaation ja poliittisten tekojen oikeuttamisen kautta. Koska kollektiivinen muisti ei ole muuttumaton, vaan ainaisessa poliittisessä prosessissa kehittyvä ilmiö, on poliitikkojen, journalistien sekä muiden yhteiskunnallista vaikutusvaltaa omaavien henkilöiden intressien mukaista muokata tuota kollektiivista muistia (Müller 2004, 21). Tuo linkki politiikan ja kollektiivisen muistin välillä ankkuroi muistin politiikan tutkimuksen myös kansainvälisen politiikan tutkimuskentälle. Tyypillisesti vallanvaihdon jälkeen myös muistin politiikka muuttuu ratkaisevasti siten, että se tukee valtaan päässeiden toimijoiden politiikkaa. Bosnia-Hertsegovinassa Jugoslavian hajoaminen synnytti kolme keskenään kilpailevaa muistin politiikkaa, joista kukin pyrki häivyttämään yhteistä menneisyyttä sekä luomaan uutta, etnisesti sävytynyttä kollektiivista muistia (Sokol 2015, 107). Osana näitä muisteja on myös aktiivien unohtaminen tai pahimmassa tapauksessa historiallisesti epätosien asioiden toistaminen. Osana kansallisen identiteetin rakennusprosessia on eksklusiivinen uhriutumisen unohtamisen kautta: omien rikollisten ja rikosten sekä oman suljetun ryhmän ulkopuolisten uhrien unohtaminen samanaikaisesti (Božić 2017, 3).

Yinan Hen mukaan kansainvälisen politiikan ja historian välinen linkki kumpuaa päättävän eliitin tavasta tarkoituksellisesti manipuloida historiaa tai luoda myyttejä poliittisia tarkoituksia varten. Eliitti käyttää myyttejä (tosia ja epätosia) oikeuttaakseen esimerkiksi kansallista turvallisuuspolitiikkaansa tai viitatakseen kansallisiin huolenaiheisiinsa (He 2007, 44—45). Muistamisen tavat ovat kuitenkin jatkuvassa muutoksessa ja täten ne heijastavat nykyisyyden poliittisia ja yhteiskunnallisia muutoksia. Lisäksi yleisen mielipiteen muuttuessa poliittinen eliitti saattaa joutua muuttamaan muistamisen tapoja paineen alaisena (He 2007, 65—66).

Bosnian sota on esimerkki siitä, kuinka tuhoisiksi kollektiivisen muistin kantamat myytit ja uskomukset voivat muuttua taitavan manipuloinnin seurauksena. Bosnian sotaa on kuvattu naapurien väliseksi sodaksi, jossa ennen samanlaisiksi itsensä mieltävät naapurit ryhtyivät tappamaan toisiaan kuvitteellisten eroavaisuuksien<sup>6</sup> tähden. Boosen mukaan erityisesti Länsi-Balkanin serbien kollektiiviseen muistiin kuuluu myytti<sup>7</sup> etnisistä tai jopa rodullisista eroavaisuuksista serbien, kroaattien, albaanien ja Bosnian muslimien, ”turkkilaisten” välillä (Boose 2002, 75—76). Tämä eroavaisuuksia korostava retoriikka tuki 1990-luvulla sotatoimia, joissa ratkaisevaksi tekijäksi tuli ihmisen uskonto. Serbien kollektiivisessa muistissa vahvana teemana oli myös ottomaanien (Bosnian muslimien) ylivalta sekä serbien sorto, mikä oikeutti heidän hyökkäyksensä ei-serbejä kohtaan verhoamalla hyökkäämisen serbien itsepuolustukseksi (Bet-El 2004, 208).

Hen mukaan eliittijohtoinen myyttienteko on erityisen yleistä sellaisissa poliittisissa järjestelmissä, joita vaivaavat heikko legitimizeetti, sisäinen hajaannus sekä yhteiskunnallinen levottomuus (He 2007, 67). Tarkastellessa Jugoslavian viimeisiä vuosia Titon kuoleman jälkeen yllä mainitun argumentin valossa ei ole ihme, että kansalliset myytit saivat vahvan jalansijan niin monen jugoslavalaisen mielissä. Kuten on aiemmin mainittu, 1980-luvun alusta lähtien Jugoslavian poliittinen eliitti kärsi legitimizeettivajeesta, ja huonontuva talous ja työttömyyden kasvu aiheuttivat yhteiskunnassa yleisen levottomuuden kasvua. Jugoslavian kommunistinen johdon haluttomuus muutoksiin sekä nationalististen poliitikkojen suosion kasvu antoivat hedelmällisen kasvupohjan kansallisille myyteille.

---

<sup>6</sup> Bosnia-Hertsegovinan kroaatteja, serbejä ja muslimeita pidetään yhtenäisenä, samaan kieliryhmään kuuluvana eteläslaavilaisena ryhmänä. Ainut näitä ryhmiä erottava asia on uskonto (Boose 2002, 76).

<sup>7</sup> Myytti-sanan negatiivisesta miellelyhtymästä huolimatta kollektiivisessa muistissa myytit eivät välttämättä tarkoita epätosia asioita. Kollektiivisessa muistissa myytit ovat esimerkiksi historiallisia henkilöitä tai tapahtumia, jotka ovat saavuttaneet symbolisen arvon ja siirtyneet kollektiiviseen muistiin (Assman 2008, 68).

Kollektiivisessa muistissa muistamisen lisäksi yhtä tärkeää on unohtaminen. Kollektiivista muistia tarkastellessa ei siis riitä ainoastaan muistettujen asioiden havainnoiminen, koska olennaisen tärkeää on tarkastella, mitä asioita yhteisöt unohtavat. Joidenkin kollektiivisen muistin teoreetikkojen mukaan unohtaminen on jopa muistamista tärkeämpää. Esimerkiksi Luhmannin mukaan unohtaminen on muistin ensisijainen toiminto (Luhmann 1996, 311, siteerattu Mijić 2018, 142). Täten unohtaminen tai tiettyjen asioiden välttäminen on aktiivista toimintaa avain kuten tiettyjen asioiden muistaminen. Hiljaa pysyminen ei kuitenkaan tarkoita tietyn asian unohtamista, vaan tabuiksi muodostuneiden asioiden välttäminen päinvastoin kielii kyseisten asioiden tarpeesta saada erityistä huomiota. Toisaalta yhteisön kollektiivisen muistin asettamat raamit voivat sallia tietyistä aiheista puhumisen, mutta ainoastaan tiettyjä asioita alleviivaamalla. Esimerkiksi monessa yhteisössä tai ryhmässä sodasta puhuminen on sallittua, mutta ainoastaan painottamalla oman ryhmän kärsimystä sekä unohtamalla oman ryhmän jäsenten tekemät väkivallanteot. (Mijić 2018, 144) Tätä muistamisen ja unohtamisen dynamiikkaa vahvistaa entisestään yhteisöjen pysyminen omissa oloissaan. Jotta voi jättää huomiotta oman ryhmän unohtamat asiat, täytyy myös vältellä ihmisiä, joilla on itsestään poikkeavia käsityksiä (Mijić 2018, 148).

### **3.2. Historianopetus osana muistin politiikkaa**

Historian oppiaine kuuluu niin kutsuttujen kansallisten oppiaineiden piiriin Bosnia-Hertsegovinassa. Historian lisäksi myös äidinkieli ja kirjallisuus, maantieto, uskonto sekä ympäristö- ja yhteiskuntaoppi ovat kansallisia oppiaineita, joita jokaisella bosnialaisella lapsella on oikeus opiskella oman etnisen ryhmän opetusohjelman mukaisesti. Jako kansallisiin ja muihin oppiaineisiin pohjautuu entiteettien väliseen väliaikaiseen sopimukseen (The Interim Agreement 2002), joka takaa vähemmistöjen oikeuden opiskella omalla äidinkielellään historiaa, uskontoa ja kulttuuria siten, ettei se loukkaa lapsen identiteettiä (Bozic 2006, 319). Paluumuuttajien elämää helpottamiseksi tarkoitettu sopimus on kuitenkin syventänyt lasten ja nuorten etnistä jakoa entisestään, koska kyseisten oppiaineiden opetusohjelmat ovat omiaan korostamaan eroavaisuuksia oman ja toisten ryhmien välillä. Kriitikoiden mukaan kansallisten oppiaineiden olemassaolo vahvistaa sodan ja etnisesti jakautuneen maan logiikkaa. Lisäksi kansallisia oppiaineita on käytetty perusteluna lukuisten koulutusreformien toteuttamisen hidastamiselle tai estämiselle. (Bozic 2006, 329—330)

Historianopetus oppikirjoihin ja opetussuunnitelmien on osa valtion muistin politiikkaa, jolla valtion eliitti pyrkii vahvistamaan omaa asemaansa sekä hakemaan oikeutusta päätöksenteolle. Bosnia-Hertsegovinassa tilanteen tekee erittäin hankalaksi koulutusreformin suhteen kolmen eri muistin politiikan olemassaolo samanaikaisesti. Tämä johtuu pitkälti Daytonin rauhansopimuksen luomista yhteiskuntarakenteista: valtion sijaan ylin poliittinen päätösvalta on annettu etnisten yhteisöjen edustajille. Näillä poliittisilla eliiteillä puolestaan on toisistaan poikkeavat tavoitteet muistin politiikan suhteen. Olisi poliittisten päättäjien intressien vastaista edistää yhteisen historian opetusohjelman tai oppikirjan käyttöönottoa, koska silloin koulun ylläpitämät arvot ja normit eivät enää tukisi heidän nationalistisia tavoitteitaan (Kreso 2008, 356).

Historian oppiaine on ollut kansainvälisen yhteisön koulutusreformien kohteena jo pitkään erityisesti oppikirjojen saralla. Oppikirjojen kannalta merkittäviä muutoksia alettiin valmistella vuodesta 2004 lähtien. Kaikista etnisten ryhmien edustajista koostuva komissio valmisti suositukset historian sekä maantiedon oppikirjojen kirjoittamiseen. Vuoteen 2006 mennessä jokainen opetusministeri oli allekirjoittanut kyseiset suositukset, joiden viralliseksi nimeksi tuli *Guidelines for Writing and Evaluation of History Textbooks for Primary and Secondary Schools in BiH*. Näiden suuntaviivojen lisäksi oppikirjojen kirjoittajille järjestettiin kansainvälisen yhteisön toimesta useita koulutuksia, ja uudet suositusten mukaiset oppikirjat painettiin lukuvuodelle 2007/2008 (Torsti 2009, 77). Yhtenä suositusten päätavoitteista oli saada oppikirjat viittaamaan ensisijaisesti Bosnia-Hertsegovinaan kansallisen historian osalta sen sijaan, että viittaukset tehtäisiin Serbiaan tai Kroatiaan (Batarilo & Karge 2008, 14).

Muutos historian oppikirjojen sisällössä on kuitenkin ollut hidasta. Omaan kansaan kohdistuva kärsimys nostetaan jalustalle ja se liitetään syvälle historiallisiin konteksteihin, jotka saattavat ulottua jopa keskiajalle tai ottomaanien aikakaudelle. Samanaikaisesti naapurikansat liitetään samojen aikakausien voittajiin ja hyötyjiin (Kreso 2008, 366–367). Siirtyminen kärsimyksen historiasta muihin teemoihin tai vaihtoehtoisesti tasapainoinen ja kriittinen kärsimyksen tarkastelu ovat olleet ongelmallisia toteuttaa sodan ollessa vielä tuoreesti muistissa (Höpken 2007, 21).

### **3.2.1. Historian oppikirjat osana muistin politiikkaa**

Olen poiminut tutkimuskirjallisuudesta useimmiten mainitut oppikirjojen teemat, jotka koulujen ulkopuolella ovat läsnä useissa virallisissa muistamisen traditioissa. Ensimmäinen

teema korostaa oman ryhmän uhrin asemaa ja toisaalta sankariutta historiallisiin myytteihin nojautuen. Toinen teema puolestaan tuo esiin muiden ryhmien toiseutta korostamalla rakenteellista tai avointa väkivaltaa omaa ryhmää kohtaan vieraan ryhmän toimesta. Kolmas teema on tiettyjen tapahtumien jatkuneisuuden korostaminen läpi historian. Tiedyt tapahtumakulut nähdään historiassa toistuvina teemoina, joiden avulla nykyaikaa voidaan hallita ja tulevaisuutta ennustaa. Erityisen vahva linkki kollektiivisessa muistissa on toisen maailmansodan sekä 1990-luvun sodan tulkinnoissa (Moll 2013, 914; Bet-El 2009, 209—210).

Seuraavaksi käsittelen erityisesti uhriteemaa, jossa yhdistyvät ”me ja toiset” – ajattelu sekä historian toistuminen. Uhri-identiteetti on hyvin vahva läpileikkaava teema, joka ilmenee myös koulujen ulkopuolella eri muistamisen tavoissa. Monoetniset nationalistiset historiantulkinnat vartioivat oman ryhmän kärsimyksen historiaa samalla, kun omia väkivallantekoja toisia ryhmiä kohtaan häivytetään eri muistamisen tavoissa. Vaikka bosniakkien, kroaattien ja serbien historian oppikirjat lähestyvät menneisyyttä eri tulokulmista sekä painottavat eri aikakausia ja ilmiöitä, tietyt yleiset tavat käsittää menneisyyttä yhdistävät niitä. Laajemmin Bosnia-Hertsegovinan ja Länsi-Balkanin kollektiivisen muistin representaatioita tarkastellessa tulee ilmi, kuinka historian oppikirjojen tapa tulkita historiaa on yhteneväinen muistinpoliittikan kanssa.

Mollin mukaan julkiset puheenvuorot, monumentit sekä muistamisen tavat osoittavat, että bosniakkien historiantulkinta yhdistää 1990-luvun tapahtumat toiseen maailmansotaan, jolloin Bosnian muslimit joutuivat chetnikien väkivallan kohteeksi. Srebrenican kansanmurhaa<sup>8</sup> ei pidetä historiallisesti poikkeavana ilmiönä, vaan päinvastoin todistuksena historian toistuvuudesta sekä serbien aggressiosta muslimia kohtaan (Moll 2013, 914). Yksipuolinen historiantulkinta ei jätä sijaa bosniakkien väkivallanteoille, ja se karttaa sekä bosniakkien yhteistyötä fasistisen Ustasha – valtion kanssa toisen maailmansodan aikana, että sotarikoksia 1990-luvulla. Viimeisintä sotaa kuvataan ennen muuta bosniakkeihin kohdistuvana kansanmurhana sekä ulkopuolelta tulevana aggressiona, jossa Bosnian serbit ja kroaatit toimivat yhteistyössä Belgradin ja Zagrebin kanssa (Moll 2013, 914).

Bosniakkien käyttämät historian oppikirjat ovat kehittyneet 2000-luvulla täysin monoetnisistä historiantulkintoista muita oppikirjoja moniäänisemmiksi. Silti vuonna 2008

---

<sup>8</sup> Bosnian sodan laajin joukkomurha tapahtui heinäkuussa 1995, kun Bosnian serbiarmeija systemaattisesti tappoi 8000 miespuolista siviiliä Srebrenican kaupungissa. Kaupunki oli ollut YK:n turvapaikka kevästä 1993.



tehty oppikirja-analyysi osoittaa, että bosniakkien kärsimystä käsitellään laajemmin ja yksityiskohtaisemmin kuin Bosnian serbeihin ja kroaatteihin kohdistuvaa väkivaltaa bosniakkien käyttämissä oppikirjoissa. Bosniakeista luodaan eniten 1900-luvulla kärsinyt ryhmä jättämällä toisiin kohdistuneet vääryydet vain pintapuolisesti käsitellyiksi (Karge 2008, 23).

Bosnian serbien kollektiivinen muisti on osa koko Länsi-Balkanin alueella asuvien serbien muistia. Se on historiallisten myyttien päälle rakennettu sekä vahvasti ortodoksiseen kirkkoon linkitetty. Kollektiivista muistia pidetään yllä yli valtionrajojen: Republika Srpska on tiiviimmin yhteydessä Belgradiin ja Moskovaan kuin Sarajevoon, ja tämä näkyy yhtenäisen bosnialaisen muistin puutteena serbien tasavallan alueella (Ciric 2018). Serbien kollektiivinen muisti kertoo narratiivia serbien kärsimyksistä ja kansanmurhien jatkumosta jo ottomaanien aikakaudesta lähtien. Toisaalta se kertoo serbien sankaruudesta sekä erityisasemasta kristityn Euroopan puolustajana. Serbien kollektiivinen muisti pohjautuukin ennen muuta serbeihin kohdistuneisiin vääryyksiin, jolloin kollektiivisen muistin kivijalaksi muodostuu serbien uhri-identiteetti (Boose 2002, 80). Bet-Elin mukaan Kosovo Poljen taistelu vuodelta 1389, rakenteellinen ja avoin väkivalta serbejä kohtaan ottomaanien aikaan sekä serbeihin kohdistuva etninen puhdistus Itsenäisen Kroatian valtiossa<sup>9</sup> toisen maailmansodan aikaan ovat luoneet historiallisen ajan jatkumon, jossa serbit kärsimyksestä huolimatta pyrkivät puolustamaan viatonta, kristittyä kansakuntaansa (Bet-El 2009, 209—212).

Erityisesti Ustashan pitämä Jasenovacin keskitysleiri, jossa arviolta 83 000 serbiä sai surmansa, on jättänyt pysyvän jäljen serbien kollektiiviseen muistiin, jonka kautta myös 1990-luvun sotaa tulkitaan. Tuoreimpana 1990-luvun sota on vahvistanut tätä yleistä kertomusta serbien kollektiivisessa muistissa. Bosnian muslimeihin kohdistuneet väkivallanteot selitetään itsepuolustuksella sekä uuden serbien kansanmurhan ehkäisemisenä. Muistamisen tapoja julkisessa tilassa analysoinut Miller toteaa, että Srebrenica joko kielletään tai sitä suuresti vähätellään serbien keskuudessa, tai siitä puhumista pidetään suoranaishana serbeihin kohdistuvana propagandana (Miller 2006, 320).

Bosnian serbien käyttämissä oppikirjoissa tämä on selkeästi nähtävissä. Vuonna 2008 valmistuneessa oppikirja-analyysissä todetaan, kuinka erityisesti vuoden 1918 jälkeinen aika

---

<sup>9</sup> Itsenäinen Kroatian valtio oli Ustashan johtama Kroatian valtio, joka toimi toisen maailmansodan aikaan Saksan nukkevaltiona.

käsitellään hyvin serbikeskeisesti sekä väkivaltaa painottaen. Serbeihin kohdistuvaa väkivaltaa kuvataan hyvin yksityiskohtaisesti, mikä on oppilaiden iän huomioon ottaen hyvin kyseenalaista (Karge 2008, 24). Uhriutumisen narratiiviin ei puolestaan sovi oman ryhmän tekemät väkivallanteot. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, ettei Republika Srpskan puolella ole juuri muita etnisiä ryhmiä muistavia muistomerkkejä kuin serbien muistomerkit. Ainoana poikkeuksena on Srebrenican hautausmaa ja muistomonumentti, jotka Republika Srpskan viranomaiset joutuivat kansainvälisen paineen alla hyväksymään (Jacobs 2017, 426).

Bosnian kroaattien kollektiivinen muisti on suurimmissa määrin rinnastettavissa Kroatian kollektiiviseen muistiin. Oman etnisen ryhmän kärsimystä korostetaan, ja erityistä painoarvoa asetetaan sodissa tapahtuneisiin tapahtumiin. Siinä missä Bosnian muslimiaille Srebrenicasta on muodostunut kärsimyksen kollektiivisen muistin yksi kulmakivistä, Bleiburgin<sup>10</sup> tapahtumat toisen maailmansodan loppumetreillä toimivat kroaattien kärsimyksen historian perimmäisenä rakennusaineena. Sen sijaan sosiaalisessa mediassa, poliitikkojen puheenvuoroissa sekä historian tutkimuksessa Ustashasta ja erityisesti Jasenovacin keskitysleiristä vaietaan tai jopa kiistetään kroatialaisten osallisuus näissä toisen maailmansodan rikoksissa (Opacic 2017).

Kroaattien historian oppikirjoissa eksklusiivisuus on kenties räikeimmin nähtävissä. Ottaen huomioon lukuisat pyrkimykset oppikirjojen uudistamisessa, kehitystä ei ole tapahtunut lähes ollenkaan kroaattien kirjoissa. Sen sijaan että oppikirjoissa viitattaisiin Bosnia-Hertsegovinaan kotimaana, viittaukset kohdistuvat yksinomaan Kroatiaan (Karge 2008, 24). Lisäksi kirjojen sisältö käsittelee Kroatian historiaa sekä tapahtumia maailmanhistoriassa, jotka tavalla tai toisella koskettivat kroaatteja tai heidän ”kotimaataan” (Karge 2008, 25).

On tärkeää huomauttaa, että kilpailu muistamisen saralla ei rajoitu ainoastaan etnisten ryhmien välille, vaan erimielisyyksiä esiintyy myös etnisten ryhmien sisällä. Erilaisia muistamisen narratiiveja tuottavat esimerkiksi sotaveteraanit ja uhrien omat yhdistykset. Lisäksi tavalliset ihmiset suhtautuvat usein hyvin kriittisesti poliitikkojen tuottamaan kollektiiviseen muistiin (Moll 2013, 913—914). Tässä pintapuolisesti esitetyt kollektiiviset muistit eivät siten edusta välttämättä todellisuutta, vaan ne ovat poliittisessa ilmapiirissä muodostuneita muistamisen tapoja. Etnisesti jakautunut muistin politiikka on tuottanut niin

---

<sup>10</sup> Toukokuussa 1945 useita ustashan virkamiehiä ja sotilaita sekä muita siviileitä antautui Iso-Britannian armeijalle Itävallan rajalla, ja heille luvattiin reilu ja turvattu asema. Lupausten vastaisesti heidät lähetettiin takaisin vastasyntyneeseen Jugoslaviaan, jossa partisaanien joukot tappoivat heidät. Macdonald 2003, 170.

paljon erilaisia muistamisen tapoja, että yhteiselle kansalliselle muistamiselle ei ole jäänyt tilaa. Valtion tasolla Bosnia-Hertsegovina ei ole päässyt yksimielisyyteen muistin politiikkaan liittyvästä lainsäädännöstä, eikä yhteisiä kansallisia juhlapäiviä ole. Tilanteen ongelmallisuutta korostaa erityisesti se, etteivät maan kolme presidenttiä koskaan osallistu yhdessä samoihin muistotilaisuuksiin (Moll 2013, 913).

### **3.3. Historianopetus osana kansakunnan rakentamista**

Historianopetuksella on merkittävä rooli kansakuntien kuvitteellisessa rakentamisessa. Klassikkoteoksessaan *Kuvitellut yhteisöt* (1983) Benedict Anderson tuo esiin historialliset kehitykset, jotka mahdollistivat nationalismin synnyn ja täten ihmisen kyvyn käsittää olevansa osa jotakin kansallista yhteisöä. Nämä kuvitellut, rajatut ja täysivaltaiset yhteisöt muodostuivat, kun kirjapainokapitalismi sekä kansakielten yleistymisen kohtasivat (Anderson 2007, 83). Kirjojen yleistymisen toisistaan erillään olevissa kieliyhteisöissä mahdollisti perustan kansalliselle tietoisuudelle, kun lukijakunta tuli vähitellen tietoiseksi ”meistä” ja ”toisista”: meistä, jotka kuuluvat samaan kieliyhteisöön, sekä toisista, jotka kuuluvat tämän yhteisön ulkopuolelle (Anderson 2007, 85). Kun kansallisen tietoisuuden varhaisimpina aikoina kirjat olivat edelleen suhteellisen harvojen saatavilla, myöhemmin modernien valtioiden muodostuessa laajat väestönosat tavoittava kouluopetus valjastettiin kansanrakentamisen tehtäksi (Sicurella 2008, 2—3). Kouluissa ryhdyttiin tuottamaan ja levittämään tietoisuutta kollektiivisesta yhteisöstä, mikä toimi edellytyksenä kansallisen tietoisuuden syventymiseen.

Nationalismi täten toimii kansanrakentamisen polttoaineena, ja yksilöt ja ryhmät puolestaan omallaan toiminnallaan tuottavat ja uudelleentuottavat kuvaa yhdestä kansakunnasta. Eric Hobsbawnin luoman keksittyjen traditioiden käsitteellä tarkoitetaan perinteiden luomista kansakuntien rakentamisessa (*Keksityt perinteet*, 1983). Hobsbawnin mukaan koulujen historian opetus on kansan ”virallisen” historian lähde, jonka kautta kansan ”ideologiaa” levitetään kansalaiselta toiselle. Virallinen historia luodaan ”valitsemalla, popularisoimalla ja institutionalisoimalla historiallista tietoa” (Sicurella 2008, 7). Tätä prosessia Hobsbawn kutsuu traditioiden keksimiseksi.

Kouluopetus on siis poliittiseen kansankunnan rakentamiseen luotu valtion instituutio, joka ei luonteeltaan ole lähelläkään neutraalia. Tältä kannalta Bosnia-Hertsegovinan kouluopetus ei poikkea toisten valtioiden koulujärjestelmistä (Kreso 2008, 371). Ongelmat kumpuavat

sen sijaan kolmen eri kouluopetuksen yhtäaikaisesta olemassaolosta, mikä yhtenäisyyden ja monikulttuurisuuden sijaan nostaa esiin ja ylläpitää etnisiä jakolinjoja. Bosnia-Hertsegovinan kolme etnistä ryhmää ovat kansallisvaltion tavoin ottaneet opetuksen ”oman kansansa” rakentamisen välineeksi. Täten maassa rakennetaan kolme kansakuntaa.

### **3.4. Historianopetus ja konfliktinjälkeinen sovinnonteko**

Historian oppikirjojen ja konfliktinjälkeisen sovinnonteon suhdetta tutkinut Höpken nimeää kuusi ympäristötekijää, joiden tulee toteutua ennen kuin historian oppikirjat voivat edesauttaa rauhanrakentamista (Höpken 2007, 15—21). Näitä ympäristötekijöitä ei kuitenkaan tulisi rajata ainoastaan oppikirjojen kohdalle, vaan ne useimmissa tapauksissa toimivat ennakkoehtoina kokonaisuudessaan historian ja muiden identiteettiä rakentavien oppiaineiden toteuttamisessa rauhanrakentamista tukien. Tällä tarkoitan ennen muuta opettajien yleisiä valmiuksia käsitellä vaikeaa historiaa sekä opetussuunnitelmien tasoa ja sisältöä.

Ympäristötekijöistä ensimmäinen on väkivaltaisuuksien päättyminen. Vielä sotatilassa olevien yhteiskuntien on lähestulkoon mahdotonta toteuttaa sellaista historian opetusta, joka pyrkisi ottamaan molempien osapuolten huomiot mukaan. Toinen ehto on keskeisimpien poliittisten kiistojen, kuten rajakysymysten ja vähemmistöjen perustuslaillisten oikeuksien päättäminen. Käytännönkin vuoksi tämä ehto on välttämätön, koska koulutusasioista tuskin päästään yhteisymmärrykseen, jos konfliktinjälkeiset keskeiset kiistat hiertävät vielä osapuolten välejä (Höpken 2007, 15—16). Bosnia-Hertsegovinan kohdalla ensimmäinen ehto täyttyi Daytonin rauhansopimuksen myötä, mutta keskeisimpien kiistojen kohdalla esiintyy edelleen erimielisyyksiä poliittisen eliitin keskuudessa, vaikka virallisesti kiistat ratkottiinkin rauhansopimuksessa. Erityinen kiistakysymys on Republika Srpskan olemassaolo. Siinä missä bosniakit pitävät serbitasavaltaa kansanmurhaan pohjautuvana ja kansainvälisen yhteisön institutionalisoimana luomuksena, serbit pitävät tasavaltaa edellytyksenä oman kansansa olemassaololle ja turvallisuudelle (Moll 2013, 917). Republika Srpskan presidentti Milorad Dodik on toistuvasti väläytellyt mahdollisuutta tasavallan irtautumisesta tai liittymisestä Serbiaan, vaikka Daytonin rauhansopimus selvästi kieltää kummankin entiteetin irtaantumispyrkimykset (OHR 2017). Vastaavanlaisesti myös Bosnia-Hertsegovinan kroaatit ovat pitkään vaatineet omaa itsehallintoaluettaan serbien tapaan ja siten irtaantumista muslimienemmistöisestä federaatiosta.

Kolmanneksi, poliittisen eliitin tulee sitoutua koulutusreformiin täydellä panoksella (Höpken 2007, 17). Bosnia-Hertsegovinassa yksi keskeisimmistä syistä hitaasti etenevän koulutusreformin taustalla on politikoiden vastarinta niin oppilaiden yhdistämisessä, opetusohjelmien harmonisoinnissa ja oppikirjojen muuttamisessa. Bosniakki-, serbi- sekä kroaattipoliitikot pitävät itsepintaisesti kiinni monoetnisistä kouluistaan ja oppikirjoistaan perustellen päätöksiään kansallisen identiteetin turvaamisella sekä jokaisen lapsen oikeudella opetukseen omalla äidinkielellään (Kreso 2008, 365). Etnisesti jakautuneet koulut palvelevat nationalistipoliitikkoja, minkä vuoksi heillä ei ole minkäänlaisia intressejä toimia olemassa olevan systeemin vastaisesti.

Neljänneksi yhteiskunnan tulee kollektiivisesti päättää perusarvoista, joiden pohjalta sekä koulutusjärjestelmä että kollektiivisen identiteetin rakentaminen muodostetaan. Höpkenin mukaan tämä ehto on kenties yksi hankalimmista toteuttaa konfliktinjälkeisissä yhteiskunnissa. Ensinnäkin, konfliktin jälkeen taistelleiden osapuolien tunne yhtenäisyydestä on järkkynyt, minkä vuoksi monta näkökulmaa sisältävät historiantulkinnat toteutuvat hyvin hitaasti. Toiseksi, konfliktin aiheuttamat vahingot valtion instituutioille, ihmisresursseille (esimerkiksi pätevät opettajat) sekä taloudelle hidastavat entisestään monikulttuurisen ja sovinnotekoa edistävän historianopetuksen syntyä (Höpken 2007, 17—19). Valtion tasolla ei ole ehtinyt muodostumaan mitään sellaisia perusarvoja, joiden pohjalta kollektiivista Bosnia-Hertsegovinan kansalaisen identiteettiä päästäisiin rakentamaan. Tämä puute heijastuu myös oppikirjojen sisällössä. Historian oppikirjoista ainoastaan bosniakkien käyttämät oppikirjat viittaavat Bosnia-Hertsegovinaan kotimaana, kun taas serbien ja kroaattien oppikirjat huomautuksista huolimatta viittaavat yksinomaan oman etnisen ryhmänsä asuttamiin alueisiin sekä naapurimaihin Kroatiaan ja Serbiaan (Batarilo & Karge 2008, 18—22).

Viidenneksi konfliktinjälkeisen yhteiskunnan akateemisen historiatutkimuksen täytyy olla riittävän kriittinen kansallista tai virallista historiaa kohtaan, jotta myös historian oppikirjat voisivat kehittyä moniäänisemmiksi. Höpkenin mukaan Balkanin alueella historiantutkimus ei täytä yllämainittua vaatimusta, vaan historioitsijat usein vahvistavat valtavirtaisia tulkintoja sen sijaan, että he kyseenalaistaisivat ne (Höpken 2007, 20). On myös muistettava, että entisen Jugoslavian maat eivät ainoastaan koe tällä hetkellä siirtymää sodasta rauhaan, vaan myös horjuvaa demokratisaation murroskautta.

Viimeisimmäksi edellytykseksi Höpken nimeää yhteiskunnan henkisen valmiuden käsitellä kipeää ja traumaattista menneisyyttään. Hän arvuuttelee, onko koko yhteiskuntaa järkyttäneiden tapahtumien käsitteleminen neutraalisti mahdollista vielä pitkään aikaan, ja onko toisaalta historian oppikirjat ja oppitunnit oikea kanava käsitellä vaikeaa historiaa (Höpken 2007, 21). Bosnia-Hertsegovinassa kouluja käyvä sukupolvi ei kokenut sotaa, mutta heidän vanhempiensa ja opettajiensa sotakokemukset vaikuttavat suoraan ja epäsuoraan heidän kykyynsä käsitellä 1990-luvun sodan tapahtumia. Yhteiskunta ei ole vielääkään ollut valmis käsittelemään viimeisintä sotaa 2010-luvulle tultaessa edes oman ryhmän kesken, saati sitten eri ryhmien välillä (Ahonen 2014, 68). Tutkimusten ja käytännön kokemusten valossa Bosnia-Hertsegovinassa ei vielä vallitse sellaista henkistä tilaa, joka sallisi moninäkökulmaisen historian opetuksen. Esimerkiksi Sirkka Ahosen mukaan historian yhteinen kertomus ei ole psykologisesti mahdollista, ja oma näkökulma nähdään sekä oikeana että oikeutettuna (Ahonen 2014, 59). Historian moniperspektiivisyys näyttää siis olevan vielä yli kaksikymmentä vuotta sodan loppumisen jälkeen punainen vaate monelle bosnialaiselle lapselle, vanhemmalle ja opettajalle.

## 4. Q-metodologia

### 4.1. Subjektiivisuuden tieteellinen tutkiminen

“Suffice it to say that despite its mathematical substructure, Q's purpose is to reveal subjective structures, attitudes, and perspectives from the standpoint of the person or persons being observed.”<sup>11</sup>

Q-metodologian kehitti fyysikko ja psykologi William Stephenson subjektiivisuuden tieteelliseen tutkimiseen 1930-luvulla ja esitteli sen laajemmalle yleisölle 1950-luvulla (Stephenson 1953). Kaiken ytimessä on ihmisen subjektiivisuus, jonka Q-metodologian tutkimusperinne käsittää ennen muuta operatiivisena. Subjektiivisuus ei siis ole vain ihmisen sisällä tai osa mieltä tai tietoisuutta, vaan se on käyttäytymistä ja toimintaa suhteessa välittömään ympäristöön. Lyhyesti ilmaistuna operatiivinen subjektiivisuus on käyttäytymiseen liittyvää toimintaa, jonka pohjalta ihmisen nykyinen näkökulma rakentuu (Watts & Stenner 2012, 3—4). Stephensonin tarkoituksena oli osoittaa, kuinka ihmisen subjektiivisuutta on mahdollista tieteellisin keinoin tutkia aivan kuten luonnontieteissä materiaalisia tutkimuskohteita (Stephenson 1993, 3). Q-metodologiassa tämä konkretisoituu tutkimustilanteessa, jossa tutkimukseen osallistuva ilmaisee subjektiivisuutensa toiminnallaan eli järjestelemällä tutkijan valitsevat väittämät tutkittavan ilmiön keskustelusta haluamaansa järjestykseen. Tutkimustilanteessa välittömänä ympäristönä toimivat siten *Q-väittämät* (Watts & Stenner 2012, 4). Q-metodologinen tutkimus kiteytetysti tarkoittaa tutkimukseen osallistuvien henkilöiden mielipiteiden tarkastelua tutkimuksen aihepiiristä (Lehtonen 2013, 16). Q-metodologia on pääsääntöisesti laadullinen tutkimusmenetelmä, joka hyödyntää teknisesti määrällisiä menetelmiä analyysivaiheessa.

Q-metodologia on levinnyt suhteellisen hitaasti kansainvälisen politiikan tutkimuksen puolelle. Ensimmäisenä Q-metodologian esitteli yhteiskuntatutkimuksen piiriin Steven Brown 1980-luvulla (Brown 1980). Brown nosti esiin operatiivisen subjektiivisuuden demokraattisuuden rinnastettuna perinteisiin kysely- tai skaalaustutkimuksiin. Ensinnäkin, tutkimukseen osallistuva henkilö ei ole oikeassa tai väärässä. Hänen näkemystään ei objektiivisesti voida tuomita tai arvioida validiksi. Lisäksi, Q-metodologia ei ankkuroidu yhtä vankasti tutkijan luomiin hahmottamisen apuvälineisiin, kuten nelikenttiin, akseleihin

---

<sup>11</sup> Kirjoittajan vapaa suomennos: Riittänee mainita, että matemaattisesta rankarakenteesta huolimatta Q:n tarkoitus on paljastaa subjektiiviset rakenteet, asenteet ja käsitykset tutkittavan henkilön tai henkilöiden näkökulmasta. Brown, "Q Methodology and Qualitative Research".

tai jatkumoihin. Vaikka tutkijan ja tutkittavan henkilön ajattelua helpottavat kyseiset työkalut, ovat ne kuitenkin keinotekoisia eivätkä todellisuudesta peräisin. Poliittinen asennoituminen vasemmalla tai oikealle, liberalismiin tai konservatismiin leiriin on muodostettava tutkijan itse luomalle kentälle, mikä ei kuitenkaan ole luonnollinen fakta (Brown 1980, 4). Olisi kuitenkin väärin todeta, ettei Q-metodologiassa olisi myös osa tutkijan itse luomia rajoituksia tutkittavien henkilöiden käsityksiin. Vaikka tutkija pyrkii kokoamaan mahdollisimman kattavan Q-väittämien otoksen, hän ei kykene luomaan täydellistä ja objektiivista väitteiden kokoelmaa. Lisäksi tutkija on etuoikeutetussa asemassa luodessaan itse tutkimuksessa käytetyt väittämät.

Kansainvälisen politiikan tutkimuksessa Q-metodologia avaa uusia mahdollisuuksia niin konfliktitutkimukseen, poliittiseen psykologiaan kuin päätöksenteon tutkimukseen, koska näissä tutkimuksen osa-alueilla ”*yksilöt, yksilöiden välinen dynamiikka ja subjektiivisuus*” (Aalto 2003c, 118) ovat avainasemassa. Oman tutkielmani keskittyessä yksilöiden käsityksiin Q-metodologia soveltuu menetelmällisesti ja ontologisesti mainiosti. Tutkielmani tarkastelee nuorten subjektiivisia käsityksiä, jolloin Q-metodologian tuomat mahdollisuudet tutkia objektiivisesti subjektiivisuutta antavat luotettavuutta syvähaastatteluita tai kyselytutkimuksia paremmin.

Päädyin Q-metodologiaan haastattelututkimuksen sijaan sen vuoksi, että koin sen olevan menetelmällisesti paremmin hallittavissa kuin haastattelun. Muihin tutkimusmetodeihin verrattuna tutkijan oma persoona ja fyysinen läsnäolo saattavat vaikuttaa suuresti haastattelutilanteeseen sekä siten lopullisiin tutkimustuloksiin. Hirsjärven & Hurmeen mukaan haastattelijan käyttäytyminen, eleet ja ilmeet sekä kyky toimia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa vaikuttavat vuorovaikutustilanteen muodostumiseen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 68—69). Tämä vaatii tutkijalta myös erityistä oman positionsa havainnointia tutkimustulosten validiteettia arvioidessaan. Lisäksi haastattelutilanteen yksi todennäköisimmistä sudenkuopista on tilanteen ohjaaminen haastattelijan tai haastateltavan puolelta siten, että keskustelu ei enää tule vastaamaan tutkimuskysymykseen. Q-metodologiassa sen sijaan väittämät ja niiden pohjalta keskustelu antavat tukea tutkijalle ja ohjaavat tutkimustilanteessa käytyä keskustelua oikeaan suuntaan.



## 4.2. Väiteuniversumi ja väitteiden valinta

Q-metodologinen tutkimus tapahtuu käytännössä siten, että tutkimuksen aihetta koskevasta keskustelusta, niin kutsutusta väiteuniversumista, tutkija muodostaa mahdollisimman kattavan väittämien joukkion. Näiden väittämien tulisi siten kattaa koko keskustelun kirjo ja siten sisältää mahdollisimman eriäviä mielipiteitä. Väitteitä voi poimia niin tieteellisestä tutkimuksesta, haastatteluista, sanomalehtiartikkeleista kuin dokumenttielokuvista (Aalto 2003b, 134—135). Väitteitä voi muodostaa esimerkiksi jonkun teoreettisen mallin mukaisesti, minkä avulla pyritään muodostamaan riittävän erilaisia mielipiteitä (Lehtonen 2013, 23—24). Useimmiten väitteet tyypitellään esimerkiksi eri luokkiin siten, että ne edustavat useimmiten esiintyviä mielipiteitä (Lehtonen 2013, 24). Q-metodologiassa ei testata ennakko-oletuksia, koska sen avulla pyritään hahmottamaan tutkittavien henkilöiden erilaisia näkemystapoja hypoteesien testaamisen sijaan (Goldman 1990, 4).

Tutkimustilannetta varten valitut väittämät tulostetaan paperille, jotta jaottelutilanteessa tutkimukseen osallistuva voi konkreettisesti järjestää väittämät haluamallaan tavalla. Alkuun on hyvä ohjeistaa osallistujaa jakamaan väittämät kolmeen pinoon, jotka edustavat joko yksimielisyyttä, erimielisyyttä tai neutraaliutta. Tämän jälkeen väittämät jaotellaan jaottelupohjaan. Käytän tässä tutkielmassa jaottelupohjana normaalijakaumaa muistuttavaa pakotettua jakaumaa, jonka alin arvo on -4 ja korkein arvo symmetrisesti 4.<sup>12</sup> Täten tutkielmaan osallistuvalla jää rajallinen määrä pienimpiä ja suurimpia arvoja (molempia yksi), jotka Q-metodologisessa tutkimuksessa ovat tärkeimpiä jatkoanalyysin kannalta. Enemmistö väittämistä on sijoitettava jakauman keskivaiheeseen, jolloin tutkimukseen osallistuva on ikään kuin pakotettu punnitsemaan tarkkaan ääripäiden väittämät. Jaottelun jälkeen tulos otetaan ylös kirjaamalla väitteiden numerot erilliseen taulukkoon, josta ne voidaan myöhemmin siirtää käsittelyohjelma PQ Methodiin. Jälkikäteen on myös hyvä haastatella osallistujaa kysymällä, miksi hän jaotteli väitteet kyseisellä tavalla, koska tämä auttaa myöhemmin tutkimustulosten tulkinnassa.

Väitteiden lukumäärä sekä Q-metodologiseen haastattelun osallistujamäärä on sovitettava tutkielmaan osallistuvien iän kannalta sopiviin lukemiin. Mielekkäitä tutkimustuloksia voidaan saavuttaa jo 25 väittämällä sekä noin viidellätoista osallistujalla (ks. Brown 1986). Q-metodologia ei siis vaadi perinteisten kyselytutkimusten tavoin kymmeniä ellei satojakin osallistujia, jolloin tutkijan työ etsiä tutkielmaan osallistuvia helpottuu huomattavasti.

---

<sup>12</sup> Katso kuva 1 sivulta 38.

Pienempi väiteotos on myös perusteltua tutkimukseen osallistuvien iän puolesta. Q-metodologiassa ei pyritä saavuttamaan laajempaan populaation yleistettäviä tuloksia, koska mielekkäitä tuloksia voidaan saada jo pienemmältä joukolta, jolla on keskenään riittävän eriävät mielipiteet (Lehtonen 2013, 28).

Lähdin muodostamaan väittämiä perehtymällä huolellisesti aihetta koskevaan tieteelliseen keskusteluun sekä syventymällä eri tahojen uutisointiin Bosnia-Hertsegovinasta. E erityisen hyvinä lähteinä ovat toimineet Balkan Insight – verkkolehden aineistot sekä Georg Eckert – instituutin raportit historianopetuksesta Bosnia-Hertsegovinassa. Q-metodologisen tutkimuksen validiteetti riippuu suuresti väitteiden tasapainoisuudesta sekä niiden yhteydestä itse tutkimuskysymykseen, minkä vuoksi väitteiden muodostamiseen oli kiinnitettävä suurta huomiota. Yksi sudenkuoppa on liian samanmielisten väittämien valinta omien ennakkoletustensa pohjalta, jolloin väitteiden kattavuus jää hyvin suppeaksi.

### **4.3. Lopullisten väittämien valinta**

Alkuun muodostin 68 väittämää, jotka suoraan tai epäsuoraan sisälsivät historianopetukseen liittyviä asenteita. Tämän jälkeen lähdin luokittelemaan väittämiä niiden sisältämien teemojen sekä näkökulmien mukaan. Teemat ja näkökulmat pohjautuvat yleisimmin kirjallisuudessa esiintyneisiin keskustelunaiheisiin liittyen Bosnia-Hertsegovinan koulutuspolitiikkaan. Lisäksi kyseiset teemat tukevat tutkimuskysymykseeni vastaamista. Teemoja muodostui keskusteluavaruuden pohjalta neljä, kun taas näkökulmia muodostui kaksi. Näiden valintojen jälkeen lähdin muokkaamaan väittämiä ristiintaulukoinnin avulla. Ristiintaulukoinnilla tarkoitetaan väittämien sijoittamista eri kategorioihin niiden sisällön mukaan, jolloin ne muodostavat niin sanottuja mielipidetyppejä. Alla olevassa taulukossa vasemmalta oikealle näkyvät neljä luomaani teemaa, kun taas vasemmassa reunassa sijaitsevat kaksi eri näkökulmaa. Jokaiseen mielipidetyyppiin olen sijoittanut kyseistä tyyppiluokkaa edustavan väittämän lopullisesta väiteotoksesta esimerkiksi.

**Taulukko 1. Väiteotoksen tyypiluokkien ristiintaulukointi.**

	Teema			
Näkökulma	A) Historiakäsitykset	B) Historianopetuksen politiikka	C) Uhriteema/syyllisyys	D) Kansainvälinen yhteisö
1) Nationalismi	3)* Bosnia-Hertsegovina ei ole ollut monikulttuurinen menneisyydessä.	9) Minun ei tarvitse opiskella muiden etnisten ryhmien ja kansallisten vähemmistöjen historiaa ja maantiedettä.	13) Eri historian opetusohjelmien harmonisointi on hankalaa, koska silloin meidän kärsimyksemme ei saisi riittävästi huomiota.	21) Kansainvälisten toimijoiden ei pitäisi vaikuttaa koulusysteemiimme.
2) Integraatio	6) 1900-luvun sodat alueellamme johtuivat etnonationalistisesta mobilisoinnista.	18) Meidän pitäisi puhua oman etnisen ryhmämme tekemistä sotarikoksista historian tunneilla.	19) Me emme puhu riittävästi muiden etnisten ryhmien kärsimyksestä historian tunneilla.	23) Naapurimailla Länsi-Balkanilla on liikaa valtaa Bosnia-Hertsegovinan yhteiskuntaan.

\*Taulukossa esiintyvät numerot viittaavat lopullisen väiteotoksen numerointiin. Koko lista väittämistä, ks. liite 1.

Kahdeksi näkemykselliseksi tulokulmaksi muodostuivat nationalismi (1) ja integraatiomyönteisyys (2). Ensin mainitussa kategoriassa väittämät edustavat nationalistista suhtautumista historianopetukseen ja sen merkitykseen, joka korostaa nationalistista suhtautumista ennen kaikkea oman etnisen ryhmän historiaan. Jälkimmäisen kategorian väittämät edustavat avoimempaa suhtautumista historian monitulkintaisuudelle sekä opetuksen mahdollisuudelle rakentaa rauhaa eri etnisten ryhmien välille. Teemoiksi puolestaan valikoituivat historiakäsitykset (A), historianopetuksen politiikka (B), uhri- ja syyllisyysteema (C) sekä kansainvälinen yhteisö (D).

Ristiintaulukoinnin aikana huomasin tiettyjen mielipidetyyppien olevan huomattavasti muita tyyppejä edustavampia. Integraatiolähtöiset mielipiteet niin historianopetuksen politiikan kuin uhri- ja syyllisyysteeman (B2 ja C2) osalta olivat molemmat yliedustettuja, kun taas

kansainvälistä yhteisöä käsittelevät väittämät (D1 ja D2) molemmista näkökulmista katsoen olivat reippaasti aliedustettuina. Tämän huomattuani ryhdyin karsimaan yliedustettuja väittämiä sekä lisäämään sellaisia väittämiä, joita ei ollut vielä riittävästi. Lopulliseen 25 väittämää sisältämään otokseen tuli kolme väittämää kustakin mielipidetyypistä poikkeuksena integraatiolähtöinen uhri- ja syyllisyysteema, jonka väittämiä tuli neljä.

Ristiintaulukoinnin jälkeen muokkasin väittämien sanamuotoja siten, että niistä tulisi mahdollisimman vaivattomasti ymmärrettäviä. Sanamuotoihin oli kiinnitettävä huomiota erityisesti me –pronominia käytettäessä: ketä tarkoitetaan ”meillä” (oma etninen ryhmä, oma maa yms.)? Lisäksi tuli ottaa huomioon tutkimukseen osallistuvien ikä ja heidän kykynsä keskustella aiheesta vieraalla kielellä. Tämän johdosta pidin väittämien lauserakenteet mahdollisimman yksinkertaisina ja vältin harvinaisempien sivistyssanojen käyttöä.

#### **4.4. Tutkimukseen osallistuvien taustoista**

Tutkimukseen osallistui viisitoista toisen asteen opiskelijaa eri puolilta Bosnia-Hertsegovinaa. Lähestyin potentiaalisia vapaaehtoisia bosnialaisen toisen asteen opiskelijoiden järjestön *Asocijacija srednjoškolaca u Bosni i Hercegovini* (ASuBiH) kautta. Kymmenvuotiaalla järjestöllä on 1200 jäsentä sekä 59 paikallista tiimiä (ASuBiH: O Nama), mikä helpotti työtäni koko maata kattavan otoksen saamiseksi. Sähköpostitse tapahtuneen viestittelyn jälkeen paikalliset koordinaattorit levittivät kirjoittamaani hakumusta omissa sosiaalisen median kanavissaan, minkä jälkeen tutkimukseen vapaaehtoisiksi halunneet ottivat minuun yhteyttä sähköpostin välityksellä. Edellytyksenä tutkielmaan osallistumiselle oli riittävä englannin kielen taito.

Tutkimukseen valikoituneessa otoksessa on tiettyjä painotuksia, minkä vuoksi tietyt ryhmät ovat enemmän edustettuina kuin toiset. Viidestätoista osallistujasta kymmenen oli naisia, kun taas miehiä oli runsaasti vähemmän, vain viisi. Enemmistö (13) osallistuneista oli Bosnia-Hertsegovinan federaation puolelta, ja vain kaksi vapaaehtoista oli Republika Srpskan puolelta. Tämä heijastui myös eri uskontojen edustettavuudessa: vain yksi vapaaehtoisista ilmaisi olevansa ortodoksikristitty, kun enemmistö tutkielmaan osallistuneista oli muslimeita tai muslimiksi syntyneitä, mutta nyt ateisteiksi itseään mieltäviä. Lisäksi katolilaiseksi itsensä ilmoittavia oli vain yksi. Suurin osa tutkielmaan osallistuneista opiskeli toisella asteella ensimmäistä tai toista vuotta. Vain kaksi osallistujaa kävi serbienemmistöistä koulua, yksi kansainvälistä koulua ja ainoastaan yksi kroaattienemmistöistä koulua. Mainittuja

painotuksia henkilöotoksessa voidaan pitää jo itsessään tutkimustuloksina. Ainakin tämän tutkielman kohdalla kiinnostusta historianopetuksen ja rauhanrakentamisen välisestä problematiikasta oli enemmän federaation puolella bosniakkinuorten keskuudessa.

Alla olevassa taulukossa on luetteloituna tutkielmaan osallistuneiden paikkakunta, uskonto, ikä sekä sukupuoli. Taulukosta tulee hyvin yllä mainitsemani painotukset henkilöotoksessa.

**Taulukko 2. Q-metodologisen haastattelun henkilöötös.**

Osallistuja	Paikkakunta	Kantoni	Entiteetti	Uskonto	Ikä	Sukupuoli
Osallistuja 1	Maglaj	Zenica-Doboj	FBiH*	Muslimi	17	Nainen
Osallistuja 2	Konjic	Hertsegovina- Neretva	FBiH	Muslimi	18	Nainen
Osallistuja 3	Banja Luka	-	RS**	Ortodoksi	17	Mies
Osallistuja 4	Prozor- Rama	Hertsegovina- Neretva	FBiH	Katolilainen	16	Nainen
Osallistuja 5	Sarajevo	Sarajevon kantoni	FBiH	Muslimi	18	Mies
Osallistuja 6	Bugojno	Keski-Bosnia	FBiH	Muslimi	16	Nainen
Osallistuja 7	Foca	-	RS		16	Mies
Osallistuja 8	Konjic	Hertsegovina- Neretva	FBiH	Muslimi	18	Nainen
Osallistuja 9	Cazin	Una-Sana	FBiH	Muslimi	18	Mies
Osallistuja 10	Bugojno	Keski-Bosnia	FBiH	Muslimi	16	Nainen
Osallistuja 11	Bugojno	Keski-Bosnia	FBiH	Muslimi	16	Nainen
Osallistuja 12	Bugojno	Keski-Bosnia	FBiH	Muslimi	16	Nainen
Osallistuja 13	Maglaj	Zenica-Doboj	FBiH	Muslimi	16	Mies
Osallistuja 14	Fojnic	Keski-Bosnia	FBiH	Muslimi	18	Nainen
Osallistuja 15	Bugojno	Keski-Bosnia	FBiH	Muslimi	17	Nainen

\* Bosnia-Hertsegovinan federaatio

\*\* Republika Srpska

Enemmistö tutkielmaan osallistuneista asui muslimienemmistöisillä alueilla. Ainoastaan osallistujat 7 ja 3 asuivat serbienemmistöisillä alueilla, kun taas osallistuja 4 oli ainut kroaattienemmistöisestä Bosnia-Hertsegovinasta.

Vapaaehtoisten opiskelijoiden saaminen ottamalla suoraan yhteyttä nuoriin osoittautui hedelmälliseksi. Sain nopeasti kokoon riittävästi osallistujia, ja isompien kaupunkien nuoret auttoivat minua ottamaan yhteyttä pienempien paikkakuntien nuoriin. Henkilöotoksen muodostaminen tällä menetelmällä ei ole täysin ongelmattonta, koska osallistujien valintaan tulisi kiinnittää yhtä paljon huomiota kuin väiteotoksen luomiseen (Aalto 2003a, 140). Ihanteellisessa tapauksessa henkilöotos olisi sisältänyt tasapuolisesti serbejä, kroaatteja sekä muslimeita, jolloin eri opetussysteemeissä koulunsa käyneet nuoret olisivat olleet tasaisemmin edustettuina.

Koska tutkielmaan osallistuminen vaati opiskelijoilta riittävää englannin kielen taitoa, aiheutti tämä luonnollisesti tietynlaista painotusta osallistujien taustoissa. Kaikki opiskelijat mielsivät itsensä menestyneiksi opiskelijoiksi sekä aktiivisiksi järjestötoimijoiksi, jolloin he muodostivat suhteellisen homogeenisen ryhmän. Opiskelijoiden kanssa käydyistä keskusteluista tuli ilmi, kuinka ASuBiH on periaatteiltaan avoin ja etnistä erottelua vastustava järjestö, jonka jäsenet ovat keskiverto-opiskelijoita avoimempia ja myönteisempiä etnisten ryhmien väliselle yhteistyölle. Haastattelujen käyminen englanniksi ei osoittautunut hankalaksi, koska opiskelijat osoittautuivat tottuneiksi englanninkielen käyttäjiksi. Englanninkielisten väittämien tueksi olin käännättänyt väittämät myös bosniaksi, jolloin opiskelijoiden oli mahdollista tehdä itse jaottelu omalla äidinkielellään<sup>13</sup>. Jaottelun jälkeinen haastattelu käytiin kuitenkin täysin englanniksi. Kielirajoitteet luonnollisesti vaikuttivat henkilöotoksen monimuotoisuuteen. Heikommin koulussa pärjäävien ja syrjäisempien seutujen nuoret olisivat varmasti tuoneet hieman toisenlaisia näkemyksiä. Toisaalta väitteiden yleisen ymmärrettävyyden kannalta oli parempi, että henkilöotokseen sisältyi aktiivisia aikaansa seuraavia nuoria.

Vapaaehtoisilta saamani palaute oli enimmäkseen myönteistä. Moni opiskelijoista näki osallistumisen mahdollisuutena harjoittaa englantia sekä tuoda esiin omat näkemyksensä. Erään vapaaehtoisen mukaan jaottelu toimi ikään kuin keskusteluna itsensä kanssa, jonka jälkeen käsitys omista mielipiteistä ja näkemyksistä oli selkeämpi. Toisen osallistujan

---

<sup>13</sup> Käännökset noudattivat bosnian kieliasua, joka pienin eroin poikkeaa kroatiasta ja serbiasta. Tämä ei kuitenkaan aiheuttanut ongelmia opiskelijoiden kesken, joiden äidinkieli on virallisesti muu kuin bosnia.

mukaan jaottelun ja haastattelun aikana käsitys aiheen ongelmallisuudesta ja laajuudesta syveni entisestään.

## 4.5. Koetilanteet eli Q-jaottelut

Tapasin viisitoista tutkielmaan osallistuvaa koululaista Bosnia-Hertsegovinassa toukokuussa 2018. Suurimmaksi osaksi tapasin nuoret heidän kotikaupungeissaan<sup>14</sup> heidän ehdottamissaan paikoissa, mutta muutaman kanssa sovimme tapaamiset muualla käytännöllisyyden vuoksi. Vapaaehtoiset tiesivät tapaamisemme aiheen suuripiirteisesti, mutta kerroin yksityiskohtaisemmin tutkielmastani sekä käyttämästäni menetelmästä vasta kasvotusten paikan päällä.

Olin valmistellut koetilannetta varten jaottelupohjan sekä kirjoittanut jokaisen väittämän erillisille korteille. Ennen jaottelua pyysin ensin osallistujaa lukemaan väittämät huolellisesti läpi sekä tarkistin, että he ymmärsivät väittämien sisällön. Tämän jälkeen pyysin osallistujia jakamaan väittämät kolmeen eri pinoon, joista yksi edusti samanmielisyyttä ja toinen erimielisyyttä väittämien kanssa, kun taas kolmanteen pinoon tulivat kaikki ne väittämät, joista osallistujalla ei ollut mitään erityistä mielipidettä. Tämän alustavan jaottelun jälkeen alkoi varsinainen jaottelu jaottelupohjaan. Osallistujien kuului sijoittaa vasempaan nurkkaan ne väittämät, joiden kanssa he olivat täysin eri mieltä, kun taas oikeaan nurkkaan tuli sijoitettiin väittämät, joiden kanssa he olivat samaa mieltä. Jaottelupohjan keskivaiheilla oli eniten tilaa, jolloin enemmistö väittämistä tuli sijoittaa tähän neutraaliin osioon. Tämä menettely on tyypillinen monen Q-metodologisen tutkimuksen koetilanteessa (Brown 1980, 186). Tässä tutkielmassa käyttämäni jaottelupohja näkyy alla olevassa kuvassa<sup>15</sup>:

---

<sup>14</sup> Vierailuja eri kunnissa oli yhteensä kuusi: Banja Luka, Bugojno, Cazin, Konjic, Maglaj sekä Sarajevo.

<sup>15</sup> Tyypillisesti alle neljäkymmentä väittämää sisältävissä väiteotoksissa käytetään skaalaa, jonka ääriarvot ovat +4 ja -4. Brown 1980, 200.



**Kuva 1. Koetilanteiden jaottelupohja.**

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
	-3	-2	-1	0	1	2	3	
		-2	-1	0	1	2		
			-1	0	1			
				0				

Kehotin jokaista osallistujaa kiinnittämään erityistä huomiota isoihin positiivisiin ja negatiivisiin arvoihin. Yllä oleva jaottelupohja on omiaan lisäämään harkintaa ääripäiden väittämiin, koska osallistuja on pakotettu ”säätämään” ääripäiden paikat kaikista voimakkaimmin samanmielisyyttä tai erimielisyyttä aiheuttaville väittämille. Koetilanteissa moni osallistuja olisikin halunnut sijoittaa useampia väittämiä joko +4:ään tai -4:ään. Kun kaikki väittämät oli jaoteltu jaottelupohjaan, pyysin osallistujaa vielä kerran katsomaan jaottelun läpi ja tarkistamaan, että se vastaa hänen näkemyksiään.

Jaottelun jälkeen haastattelin jokaista osallistujaa. Q-metodologiassa jaottelun jälkeisessä haastattelussa pyritään selvittämään, miksi tutkimukseen osallistunut jaotteli väittämät haluamallaan tavalla. Haastattelun pohjana on tutkimukseen osallistuneen tekemä jaottelu (Brown 1980, 200). Vapaampi keskustelu aiheesta mahdollisti tutkimukseen osallistuneiden kertoa omin sanoin mielipiteensä sekä jaottelun aiheuttamat reaktiot. Haastattelun aikana pyysin osallistujia kertomaan tarkemmin ääripäihin (+4, +3, -4, -3) sijoitetuista väittämistä sekä niiden sijoittamisen syistä. Lisäksi pyysin heitä ilmaisemaan, mikäli jokin väittämä herätti erityisen paljon reaktioita tai aiheutti paljon hämmennystä.

Jatkon ja tulosten yleisen ymmärrettävyyden kannalta haastattelut olivat välttämättömiä. Haastattelut olivat hyvin vapaamuotoisia keskusteluja, joiden aikana tutkielmaan osallistuneilla oli mahdollisuus kertoa ilman rajoituksia omista mielipiteistään. Keskustelu eri osallistujien kanssa ajautui usein tiettyjen aihepiirien pariin, joista sota oli yleisin. Jokainen kertoi omasta aloitteestaan perheensä historiasta 1990-luvun sodan aikana, mikä osaltaan antoi lisävaloa jaottelun tulkitsemiseen. Lähestulkoon jokainen osallistuja koki tutkielmaan osallistumisen myönteisenä asiana, jonka aikana he oppivat jotain uutta. Moni

koki jaottelun tuovan mieleen uusia ajatuksia Bosnia-Hertsegovinan koulutuspolitiikan ongelmista sekä eri ilmiöiden asiayhteyksistä.

## 4.6. Q-jaotteluiden määrällinen analyysi

Kun olin kerännyt kaikki Q-jaottelut, siirryin aineiston analyysin määrälliseen vaiheeseen. Q-metodologiassa pyrkimys on löytää eri Q-jaotteluiden väliltä perheyhtäläisyyksiä, joiden löytämiseen useimmiten käytetään faktorianalyysiä (Aalto 2003b, 140). Faktorianalyysi lyhyesti ilmaistuna tarkoittaa muuttujien luokittelua. Q-metodologiassa muuttujat ovat Q-jaotteluita (Brown 1980, 208). Faktorinanalyysin muodostamat faktorit ovat Q-metodologian kohdalla samankaltaisesti muodostettuja Q-jaotteluita eli saman mielisten vastaajien kimppuja. Määrällisesti ei ole väliä, kuinka monta jaottelua määrittää yhtä faktoria (Aalto 2003b, 141). Yksinkertaistaen voidaan ilmaista, että faktorianalyysin avulla voidaan löytää tyypiteltyjä ajattelutapoja henkilötöksen keskuudessa. Sen sijaan että tutkija tyypittelisi eri Q-jaottelut ja siten tutkimushenkilöt eri kategorioihin, Q-metodologiassa henkilöt tyypittelevät itse itsensä eri luokkiin, kuitenkin heidän itse tietämättä siitä mitään (Brown 1980, 208).

Käytin aineiston analyysissä PQ Method – ohjelmaa. Ohjelmaan syötetään väiteotos, jaottelupohjan rakenne sekä kaikki Q-jaottelut, jonka jälkeen ohjelman avulla voi ryhtyä testaamaan erilaisia faktorianalyysin tapoja. Ohjelma tarjoaa kaksi faktorianalyysin tekniikkaa: sentroidianalyysin (*centroid analysis*) sekä pääkomponenttianalyysin (*principal component analysis, PCA*). Tämän lisäksi faktoreita voi kiertää suhteessa toisiinsa jommankumman faktorianalyysitekniikan jälkeen. PQ Method ohjelman avulla voi kokeilla eri rotaatiomenetelmistä harkinnanvaraista eli manuaalista sekä automaattista varimax – rotaatiota. Tyypillisesti tutkija kokeilee eri tapoja yhdistää yllämainittuja tekniikoita löytääkseen mahdollisimman selkeitä ja toisistaan erottuvia faktoreita. Kokeillessani eri yhdistelmiä huomasin, että selkeimmät faktorit muodostuivat pääkomponenttianalyysin sekä harkinnanvaraisen rotaation tuloksena. Ohjelma muodostaa maksimissaan kahdeksan eri faktoria, joista jatkoanalyysiin valikoitui kolme parhaiten erottuvaa faktoria, joiden ominaisarvo (eigenvalue) oli suurempi kuin yksi.<sup>16</sup> Nämä kolme faktoria nimesin A-, B- ja C-faktoreiksi.

---

<sup>16</sup> Suhteellisen vakiintuneeksi käytännöksi Q-metodologiassa on valita jatkoanalyysiin faktorit, joiden ominaisarvo on suurempi kuin yksi (Lehtonen 2013, 33, viite 205).

Faktoreita tulkittaessa yhdistyvät sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen tutkimusote, mutta tulkinta on pääosin jälkimmäistä. Tärkeintä faktoreiden numeerisessa tulkinnassa ovat sekä faktorilatausten (*factor loading*) että faktoripisteiden (*factor scores*) tarkastelu (Aalto 2003b, 141). Faktorilataus tarkoittaa osallistujan yhteyttä kuhunkin löydettyyn faktoriin, eli tässä tutkielmassa faktoreihin A, B ja C. Yhteys faktoriin ilmaistaan skaalalla -1 (...) +1. Mikäli henkilö on täysin samaa mieltä faktorin kanssa, faktorilataus on 1, ja vastaavasti täydellisen erimielisyyden vallitessa faktorilataus on -1. Nollan tuntumassa olevat faktorilataukset kertovat, ettei kyseisellä henkilöllä ja faktorilla ole mielekästä yhteyttä (ibid.). Faktoripisteitä puolestaan ilmaistaan samalla asteikolla kuin Q-jaottelussa, eli tämän tutkielman kohdalla -4:stä +4:ään. Faktoripisteet ilmaisevat, mitä väittämiä faktorin ideaalivastaaaja kannattaa ja mitä vastustaa. Huomio suunnataan erityisesti suuriin positiivisiin ja negatiivisiin arvoihin (ibid.).

Tutkimukseen osallistuneen henkilön sijoittuminen tietylle faktorille riippuu siis hänen faktorilatauksistaan. Henkilö sijoittuu jollekin faktorille, kun hänen faktorilatauksensa ylittää merkittävän faktorilatauksen rajan. Kyseinen raja on tutkijan harkinnan varassa. Itse käytin tässä tutkielmassa Brownin kaavaa merkittävän faktorilatauksen määrittämiseksi:  $1/\sqrt{25^{17} \cdot 2.8} \text{ (SEr)} = 0.52$  (Brown 1980, 64). Tulkinnasta jätin pois sellaiset henkilöt, jotka latautuvat merkittävästi useammalla kuin yhdellä faktorilla, tai eivät latautuneet millään faktorilla riittävästi. Tämä käytäntöä noudattamalla faktorit pysyvät mahdollisimman erilaisina keskenään. Osallistujat 1 ja 9 eivät latautuneet millään faktorilla, kun taas osallistuja 2 sai merkittävän faktorilatauksen kahdella eri faktorilla. Täten lopulliseen tulkintaan jäi 12 osallistujaa. Taulukko 2:ssa näkyy kunkin osallistujan faktorilataukset, joista merkittävät faktorilataukset ovat tummennettuja. Taulukon alareunassa ovat ilmaistuna faktorien ominaisarvot sekä faktorien selitettävyyys vastaajien variaatiosta. Faktorit A, B ja C selittävät 57 prosenttia<sup>18</sup> vastaajien jaotteluiden variaatiosta. Faktori A:ta määrittää viisi henkilöä, faktori B:tä yksi ja faktori C:tä kuusi henkilöä.

---

<sup>17</sup> Numero 25 viittaa väitteiden lukumäärään.

<sup>18</sup> Yleisesti 40 prosentin selitettävyyttä vastaajien variaatiosta pidetään tyydyttävänä (Aalto 2003, 124)

**Taulukko 3. Faktorilataukset.**

Vastaaja	Faktori		
	I	II	III
1	0.29	0.49	0.26
2	0.39	0.53	0.54
3	– 0.08	<b>0.81</b>	0.26
4	0.39	0.26	<b>0.61</b>
5	– 0.17	0.30	<b>0.83</b>
6	<b>0.57</b>	0.32	– 0.1
7	– 0.1	0.23	<b>0.7</b>
8	– 0,26	0.03	<b>0.82</b>
9	0.28	0.46	0.39
10	<b>0.65</b>	0.14	0.37
11	<b>0.52</b>	0.43	– 0.1
12	0.31	0.13	<b>0.62</b>
13	<b>0.63</b>	– 0.29	– 0.03
14	<b>0.6</b>	– 0.40	0.29
15	0.43	– 0.09	<b>0.69</b>
ominaisarvo	5.08	2.13	1.47
% variaatiosta	17	14	26

Faktorilatausten jälkeen huomio siirtyy faktoripisteiden tarkasteluun, jolloin päästään syvemmälle faktoreiden tulkintaan etsittäessä faktorin edustamaa diskurssia (Aalto 2003c, 140). Faktoripisteiden avulla saadaan selville, miten faktorin ideaalivastaaja on muodostanut Q-jaottelunsa. Korkeiden arvojen lisäksi huomiota voidaan kiinnittää niin sanottuihin konsensusväittämiin, jotka ovat saaneet samankaltaisia arvoja jokaisella faktorilla. Taulukossa 4 on ilmaistuna faktoripisteet.

#### Taulukko 4. Faktoripisteet.

Väittäjä	Faktori I	Faktori II	Faktori III
1	-1	0	3
2	-2	0	0
3	-4	-2	-2
4	3	-4	-1
5	1	-1	-3
6	0	2	1
7	1	-1	1
8	-1	-1	1
9	-3	-2	-2
10	0	1	0
11	2	-3	-3
12	2	3	0
13	-3	1	-1
14	0	3	-1
15	-2	-2	-1
16	3	-3	-2
17	2	0	4
18	1	0	3
19	4	1	0
20	0	2	1
21	-1	4	2
22	0	0	0
23	1	2	2
24	-1	-1	-4
25	-2	1	2

Q-metodologiassa tutkimustulosten mielekkyyteen vaikuttaa faktoreiden mahdollisimman selkeä erottuminen toisistaan. Yksi tapa varmistaa tämä on tarkastella faktoreiden välisiä korrelaatiokertoimia, eli sitä, kuinka samaa mieltä faktorit keskenään ovat. Yleisesti hyväksyttynä käytäntönä Q-metodologisessa tutkimuksessa on asettaa korrelaatiokertoimen raja siihen samaan arvoon, joka määrittää tutkimushenkilön sijoittumisen tietylle faktorille (faktorilataus). Mikäli kaksi faktoria korreloisi keskenään yli tämän arvon, eivät faktorit enää erottuisi keskenään mielekkäällä tavalla. Tässä tutkielmassa alarajan ollessa 0.52 valitsemani faktorit eivät korreloi liikaa keskenään ja ovat silloin riittävän erottuvia keskenään jatkoanalyysille. Alla olevassa taulukossa on esitetty faktoreiden väliset korrelaatiokertoimet.

**Taulukko 5. Faktorien korrelaatiokertoimet.**

	1	2	3
1	1	0.04	0.2
2	0.04	1	0.42
3	0.2	0.42	1

Faktorien tulkintaprosessista on hyvä huomauttaa, että tämä on Q-metodologian kenties kriittisin vaihe tutkimuksen objektiivisuuden kannalta. Tutkija altistuu faktoreita tulkitessaan omille ennakkokäsityksilleen ja rajoituksilleen, jolloin hän saattaa tahtomattaan asettaa sellaisia merkityksiä tutkimushenkilöille, jotka eivät vastaa todellisuutta (Kitzinger 1999, 269). Tämän vuoksi faktoreita tulkittaessa on tarpeellista palata Q-jaotteluiden jälkeisiin haastatteluihin ja palauttaa mieleen, mitä haastateltavat todella halusivat sanoa Q-jaotteluillaan (ibid). Haastatteluiden avulla myös selviää, mikäli tutkimukseen osallistuneet ovat käsittäneet väittämien merkityksen samalla tavalla.

## **5. FAKTOREIDEN LAADULLINEN ANALYYSI**

Tässä kappaleessa siirryn faktoreiden laadulliseen analyysiin eli kirjoitan auki, kuinka faktorit suhtautuvat Bosnia-Hertsegovinan historianopetukseen. Esittelen faktorit yksitellen aloittaen faktori A:sta. Faktoreiden esittelyn yhteydessä olen tuonut esiin kullekin faktorille sijoittuvien henkilöiden sitaatteja antamaan selitysvoimaa faktoreiden tulkinnalle. Lisäksi kutakin faktoria määrittävät väittämät on merkattu numeroin sulkeisiin. Olen järjestänyt jokaisen faktorin mielipiteet teemoittain ja lisännyt niitä käsittelevän alaluvun loppuun listan niistä väittämistä, jotka sijoittuvat kuhunkin faktoria määrittävään teemaan. Esiteltyäni jokaisen faktorin erikseen siirryn ensin esittelemään faktoreiden B ja C yhteneväisyydet sekä lopuksi käsittelen faktoreiden yhteiset konsensusväittämät.

### **5.1. Faktori A**

Faktori A selittää 17 prosenttia vastaajien Q-jaotteluiden variaatiosta. Faktori A korostaa opetussysteemin ongelmia monikulttuurisuuden kannalta. Historian oppitunnit ovat faktorin mielestä ennakkoluuloja ja suvaitsemattomuutta rakentavia. Lisäksi tämä faktori näkee vain yhden kielen olemassaolon: Bosnia-Hertsegovinassa on turha erotella kieliä vain pienien erojen tähden. Kolmanneksi faktori A suhtautuu myönteisesti kouluun liittyvään yhteistyöhön kansainvälisten toimijoiden kanssa.

#### **5.1.1. Historianopetus rauhanrakentamisen esteenä**

Moni tähän faktoriin sijoittuva kokee historian oppitunnit erittäin ongelmallisina niiden etnonationalistisen luonteen ja vihapuheen vuoksi (11). Turhautuneisuus opettajien puolueellisiin näkökantoihin sekä vanhentuneisiin opetusmetodeihin historian oppitunneilla vallitsee tässä faktorissa. Erään faktorille sijoittuneen opillaan mukaan historian oppitunnit painottuvat liikaa niin sanottujen suurten kertomusten tai epärelevanttien yksityiskohtien opettamiseen sen sijaan, että oppilaille annettaisiin objektiivisuuteen pyrkiviä faktoja erityisesti edelliseen sotaan liittyen.

”Historian oppitunneilla pitäisi opettaa mitä tapahtui sodassa sen sijaan, että kerrottaisiin selityksiä miksi – kysymyksiin. Silloin oppilaat voisivat rakentaa omat käsityksensä viimeisimmästä sodasta näiden faktojen pohjalta. Nyt faktoja ei ole riittävästi.”<sup>19</sup>

Tämän faktorin mukaan erityisen painava ongelma historian oppitunneilla on niiden painottuminen poliittiseen historiaan. On erityisen mielenkiintoista, että tässä faktorissa koetaan turhautuneisuutta niin 1990-luvun sodasta vaikenemista kohtaan kuin siihen, että oppitunneilla keskitytään liikaa poliittiseen historiaan ja sotahistoriaan. Tämä voi olla osiltaan selitettävissä oppilaiden kielteisistä kokemuksista opettajien puolueellisista näkökannoista sekä epäsuorista viittauksista edelliseen sotaan historian oppituntien ulkopuolella.<sup>20</sup> Faktori A:n mukaan viimeisimmästä sodasta ei puhuta, mutta sitä jossain määrin käsitellään muiden asioiden yhteydessä tekemällä yleistyksiä ja syvempää tarkastelua kestävämmistä syy-seuraussuhteista. Esimerkiksi erään faktori A:lle sijoittuneen oppilaan mukaan historian oppitunneilla kaikille menneisyyden onnettomuuksille etsitään syyllisiä serbeistä, jotka kroaattien historiankertomuksissa on rakennettu ainaiseksi viholliseksi. Vaikka 1990-luvun sotaa käsitelläänkin vain marginaalisesti ja epävirallisesti, muodostuu oppilaille kuva edellisen sodan syyllisistä ja uhreista ikään kuin rivien välissä tällaisten kertomuksien kautta.

Vaikka lukuisat suositukset ja kansalliset reformit<sup>21</sup> kieltävät kokonaan sellaiset historian oppikirjat, jotka sisältävät toiseen etniseen ryhmään kohdistuvaa kielteistä kerrontaa, käytäntö näyttää poikkeavan säännöistä. Eräänkin faktori A:n edustajan mukaan: ”meidän yläasteen opettajamme pyrki luomaan kaikista paitsi bosniakeista pahoja”.<sup>22</sup> Toisen oppilaan kokemukset ovat tätäkin synkemmät:

”Omassa koulussa historianopettaja on kovan linjan nationalisti, joka on pahimmillaan aiheuttanut tappeluita koulussa [kroaattien ja muslimien välillä] omien puheidensa vuoksi. Muslimeita syrjitään paljon koulussani ja opettajat useimmiten antavat tiukempia rangaistuksia muslimille kuin kroaateille.”<sup>23</sup>

---

<sup>19</sup> “They should explain what happened rather than explain why [something happened in war]. Then students could build their own views on the latest war based on these facts. Now there’s not enough facts.”

<sup>20</sup> Haastatteluiden kautta tuli ilmi, että moni sodan kokenut opettaja kertoo omista kokemuksistaan täysin irrelevantteissa tilanteissa, kuten kemian oppitunneilla.

<sup>21</sup> Esimerkiksi *The agreement on removal of objectionable material from textbooks to be used in Bosnia and Herzegovina in the 1999/2000 school year* (1999) sekä *Guidelines for writing and evaluation of history textbooks for primary and secondary schools in BiH* (2006).

<sup>22</sup> “Our middle school teacher tried to make everybody else other than Bosniak look bad.”

<sup>23</sup> “In my school my professor is a hard line nationalist that has caused fighting because of his words. Muslims are discriminated in my school and teacher often give harder punishments for them.”



Faktori A:n mukaan yksi ratkaisu historian oppituntien syyttävän ilmapiirin poistamiselle voisi olla keskittyminen Jugoslavian yhtenäisyyden historiaan sekä huomion siirtäminen pois poliittisesta historiasta arkisempiin menneisyyden tapahtumiin tai ihmisiä yhdistäviin teemoihin, kuten musiikkiin ja taiteeseen. Lisäksi faktori A korostaa historian oppimista monesta eri näkökulmasta. Eräs oppilas linkitti monien historiantulkintojen sisällyttämisen suoraan rauhanprosessin etenemiseen:

”Minulla ei ole mahdollisuutta opiskella muiden historiaa. Mutta minä haluan oppia. Jos haluamme rauhaa meidän täytyy oppia toisten historiaa.”<sup>24</sup>

Faktori A:lla valitettavana koetaan myös se, ettei toisten kärsimyksiä käsitellä riittävästi oppitunneilla (19). Tämä vähättelevä suhtautuminen toisten kärsimyksiin erityisesti oman ryhmän tekojen seurauksesta on tyypillistä sodanjälkeisessä Bosnia-Hertsegovinan muistin politiikassa (ks. Moll 2013, Božić 2017). Faktori A:lle sijoittuneiden oppilaiden mukaan oman etnisen ryhmän kärsimyksiä korostetaan liikaa, ja sen sijaan oman etnisen ryhmän sotarikosten käsittely jää vähemmälle. Erään oppilaan mukaan hänen oppikirjoissaan oma ryhmä kuvataan samanaikaisesti uhrina ja sankarina. Faktori A:lle ominaista on kriittinen suhtautuminen tällaiseen identiteetin rakentamisprosessiin, jossa identiteetti rakennetaan oman etnisen ryhmän onnettomuuksien kautta. Kenties siitä syystä faktori A:n mukaan historian opetussuunnitelmien harmonisointi nähdään mahdollisena tulevaisuudessa (13). Huoliakin esiintyy tätä uudistusta kohtaan. Eräs oppilas on huolissaan siitä, kuinka harmonisointi voisi tapahtua ilman, että jotakin ryhmää loukattaisiin tai syytettäisiin liikaa.

Q-jaotteluiden jälkeisissä haastatteluissa nousi useaan otteeseen pelko uuden sodan syttymisestä, vaikka kyseistä aihetta ei tämän tutkielman väiteotoksessa sivuttu laisinkaan. Onkin mielenkiintoista havaita, kuinka osa nuorista yhdistää etnisen erottelun kouluissa ei ainoastaan rauhanrakentamisen esteeksi, vaan myös sytykkeeksi uuden sodan syttymiselle. Enemmistö näistä nuorista sijoittuu faktorille A. Eräs oppilas näkee paljon samaa nykyisessä tilanteessa ja edellistä sotaa edeltäneissä vuosissa toteamalla: ”uusi sota syttyy 15 vuoden kuluessa, mikäli jatkamme tätä [erottelua kouluissa]”.<sup>25</sup>

Siinä missä sotahistorian käsittelyyn suhtaudutaan penseästi, faktori A:n mukaan kansanmurhan käsittely oppitunneilla on olennaisen tärkeää (16). Tämän väittämän tulkinta ei olisi onnistunut ilman Q-jaotteluiden jälkeisiä haastatteluja, koska ainoastaan

---

<sup>24</sup> “I don’t have the opportunity to study other’s history. But I want to learn. If we want peace we need to learn other’s history.”

<sup>25</sup> “There could be another war in fifteen years if we continue this [segregation at schools].”

faktoripisteitä tulkitsemalla voisi olettaa, että faktori A ei pidä kansanmurhan opiskelua tärkeänä historian oppitunneilla. Haastatteluista kuitenkin tuli ilmi, että tämä faktori suhtautuu kriittisesti oppikirjojen tapaan leimata lähestulkoon jokainen sortoon ja syrjimiseen viittaava menneisyyden prosessi oman etnisen ryhmän kansanmurhaksi. Sen sijaan kyseinen käsite tulisi säästää vain sellaisiin tapauksiin, joista on olemassa riittävän raskauttaa todistusaineistoa. Faktori A:n mukaan käsite tulisi liittää Bosnia-Hertsegovinan kontekstissa ainoastaan Srebrenicaan sekä muslimeihin kohdistuneeseen kansanmurhaan 1990-luvulla. Jottei asian käsittelystä kuitenkaan tulisi liian kansallismielistä historian oppikirjoissa, eräs oppilas ehdotti ratkaisuksi tapahtuman käsittelyä muiden kansanmurhien rinnalla, koska ”kansanmurha on tapahtunut muuallakin. Me [Bosnian muslimit] emme ole uniikkeja”.<sup>26</sup>

**Taulukko 6. Historianopetuksen esteet rauhan rakentamisella faktorilla A. Faktori A:n faktoripisteet tummennettu.**

11. Our history lessons are filled with ethnic intolerance and prejudices	<b>2</b> (-3 -3)
13. It is difficult to harmonize different history curricula because then our victimhood would be ignored.	<b>-3</b> (1 -1)
16. Word “genocide” is used too often in our history textbooks.	<b>3</b> (-3 -2)
19. We do not stress other’s victimhood enough in history classes.	<b>4</b> (1 0)

### 5.1.2. Yhden kielen olemassaolo sekä kansainvälisen yhteisön apu

Kielikysymyksen suhteen faktori A erottuu toisista faktoreista selvimmin, koska tämän faktorin mukaan Bosnia-Hertsegovinassa on vain yksi kieli muutamien paikallismurtein (4). Kieltä ei siis eroteta serbian, bosnian ja kroatian kieliin, vaan kieli koetaan yhtenä kielenä, jota jokainen Bosnia-Hertsegovinassa ymmärtää. Lisäksi faktori A:lla korostetaan kielen jakautumisen keinotekoisuutta sekä poliittisia tarkoituksia. Tilanne kielen suhteen koetaan ennen muuta turhana ja valheellisena, koska tälle faktorille sijoittuneet oppilaat suhtautuvat epäuskoisesti politiikkojen näennäisen hyvántahtoisin pyrkimyksiin tarjota kaikille lapsille

<sup>26</sup> ”Genocide has happened elsewhere. We [Bosnian muslims] are not unique.”

opetusta omalla äidinkielellään. Eräs oppilas kiteyttää asian toteamalla: ”me opiskellaan eri kieliä yhden kirjaimen takia”.<sup>27</sup> Haastatteluista kumpusi mielenkiintoisesti erimielisyyksiä siitä, kuinka kielen keinotekoinen jakautuminen 1990-luvun alussa tapahtui. Siinä missä yksi oppilas uskoo kielen jakautumisen johtuneen yksinkertaisesti etnisestä puhdistumisesta sekä poliittisesta pelistä kaikkien osallisten puolelta, eräs oppilas vierittää syyn kroaattien nationalistisen politiikan syyksi.

Faktori A suhtautuu myönteisemmin kuin toiset faktorit kansainvälisten tahojen toimintaan Bosnia-Hertsegovinan koulutuspolitiikan saralla (21). Yhteistyö ja tuki koetaan oikeastaan välttämättömäksi, mikäli koulutuksen tasoa halutaan nostaa Bosnia-Hertsegovinassa. Siinä missä naapurimaiden, eli Serbian ja Kroatian vaikutus koetaan kielteisenä, yhteistyö esimerkiksi Saksan, Iso-Britannian sekä monikansallisten järjestöjen kanssa koetaan mielekkääksi. Tälle faktorille sijoittuvien oppilaiden haastatteluista tulee ilmi myös aikaisemmat positiiviset kokemukset kansainvälisistä toimijoista, mikä saattaa vaikuttaa heidän myönteiseen suhtautumiseensa. Yhteistyön lisäksi eräs oppilas ehdottaa eri koulutusjärjestelmien kopioimista ja tuomista Bosnia-Hertsegovinaan. Opetusohjelmien ja oppikirjojen suunnittelu uusiksi siten, että ne toisivat kuvan suvereenista valtiosta nykyisen pirstaleisen hybridivaltion sijaan, nähdään mahdollisena juuri ottamalla mallia edellä mainituista valtioista. Suhtautuminen oman maan absurdiin tilanteeseen ilmenee tässä faktori A:lle sijoittuneen oppilaan sitaatissa:

”Kuvittele kuinka naurettavaa olisi jakaa Saksa oppikirjoissa sen mukaan, kuka mistäkin uskonnosta asuu milläkin alueella. Me ollaan saavutettu itsenäisyys ja sen takia historian oppikirjoissa pitäisi puhua yhdestä kansasta ihan niin kuin muissakin maissa”.<sup>28</sup>

#### **Taulukko 7. Kieli ja kansainvälisyys. Faktori A:n faktoripisteet tummennettu.**

4. There is only one language in Bosnia and Herzegovina with different dialects	<b>3</b> (-4 -1)
21. International actors should not intervene in our educational system	<b>-1</b> (4 2)

<sup>27</sup> ”We study different languages because of one letter”.

<sup>28</sup> ”Imagine how ridiculous it would be to divide Germany in textbooks based on who from which ever religion lived in which ever area. We have achieved independence and that’s why we should talk about one nation like in every other country”.

## 5.2. Faktori B

Faktori B suhtautuu hyvin kriittisesti kansainvälisiin toimijoihin ja naapurimaihin Länsi-Balkanilla. Kroatian ja Serbian lisäksi myös monikansalliset toimijat, kuten Jugoslavia-tuomioistuin, eivät ole olleet oikeutettuja toimimaan Bosnia-Hertsegovinan alueella. Tämän faktorin mukaan edellinen sota syntyi eri etnisten ryhmien nationalistisen retoriikan seurauksena, koska se rikkoi Bosnia-Hertsegovinan yhtenäisen kansallistunteen. Opetussysteemin pitäisi pysyä täysin bosnialaisten käsissä, eikä ulkomaiden pitäisi puuttua siihen ollenkaan. Hieman kansainvälisestä aspektista irrallaan on suhtautuminen traumaattisen historian käsittelyyn. Faktori B:n mukaan historian oppitunneilla ei pitäisi käsitellä historian traumoja, vaan energia olisi siirrettävä muihin asioihin.

Faktori B on täysin vastakkaista mieltä kielikysymyksen suhteen faktori A:n kanssa. Tämän faktorin mukaan Bosniassa on yhden kielen sijaan kolme kieltä, joita kaikkia tulisi vaalia ja kunnioittaa. Faktori B:lle sijoittuu ainoastaan yksi oppilas. Silti koin tarpeelliseksi sijoittaa myös tämän faktorin, koska se eroaa reippaasti faktori A:sta sekä on liian erilainen osittain faktori C:n kanssa. Myöhemmin analyysissä esittelen faktoreiden B ja C yhteneväisyydet. Lisäksi faktori B selittää 14 prosenttia vastaajien Q-jaotteluiden varianssista.

### 5.2.1. Kielteinen suhtautuminen Bosnia-Hertsegovinan ulkopuolisiin toimijoihin

Faktori B suhtautuu kaikkein kielteisimmin kansainvälisten tahojen toimintaan Bosnia-Hertsegovinassa. Erityisen kriittisesti suhtaudutaan Serbian ja Kroatian yhteistyöhön Bosnia-Hertsegovinan serbi – ja kroaattiviranomaisten välillä. Muiden maiden vaikutus niin yleisellä tasolla kuin koulutuspolitiikan saralla nähdään negatiivisena asiana erityisesti siitä syystä, että faktori pitää sitä Bosnia-Hertsegovinan itsenäisyyden loukkaamisena. Toisin kuin faktori A, faktori B ei halua edes yhteistyötä tai toisista maista oppimista opetusreformien suhteen. Faktori B:lle sijoittuneen oppilaan mukaan ”Serbia ja Kroatia pyrkivät jatkuvasti sekaantumaan Bosnian asioihin, vaikka se on oma maansa”.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> “Serbia and Croatia try constantly to intervene in Bosnia’s issues even though it is a country of its own.”

Faktorilla B siis vedotaan suvereenin valtion oikeuteen olla muiden valtion vaikutusvallan ulottumattomissa. Q-jaottelun jälkeisessä haastattelussa faktorille sijoittunut nuori yhdistää Bosnia-Hertsegovinan tämänhetkisen huonon tilanteen kansainvälisten toimijoiden sekaantumiseen maan asioihin. Erityistä hallaa ovat tehneet YK sekä Jugoslavia -tuomioistuin, jotka eivät auttaneet Bosnia-Hertsegovinaa sodan aikana tai sodan jälkeen. Näiden kielteisten kokemusten sekä vanhemmilta kuultujen kokemusten vuoksi tämän faktorin mukaan kansainvälisillä toimijoilla ei ole oikeutta toimia Bosnia-Hertsegovinassa millään sektorilla.

**Taulukko 8. Suhtautuminen kansainvälisiin toimijoihin faktorilla B.**

21. International actors should not intervene in our educational system.	4 (A -1 C 2)
--	--------------

### **5.2.2. Kielteinen suhtautuminen traumoihin keskittyvään historianopetukseen**

Faktori B ei pidä tärkeänä traumaattiseen historiaan keskittymistä historian oppitunneilla (14). Tällä faktorilla koetaan turhautuneisuutta opettajien tapaan vetää omat traumaattiset sotakokemukset osaksi historian oppitunteja. Vaikka historiallisista vääryyksistä pitäisi puhua, tämän faktorin mukaan historian oppitunnit keskittyvät liikaa uhrikeskeiseen historiantulkintaan, joka vie liikaa tilaa sekä energiaa olennaisempien asioiden opiskelulta. Tästä kritiikistä huolimatta faktori B:n mukaan historian oppitunnit eivät sisällä vihapuhetta tai kielteisiä stereotypioita muista etnisistä ryhmistä, kuten faktori A:lla koetaan vahvasti. Lisäksi faktori B:n mukaan ei ole vaarallista, jos lapsille ja nuorille opetetaan vivahteiltaan erilaisia historiantulkintoja. Yhden ”totuuden” löytäminen ja opettaminen eivät siis ole välttämättömiä (7).

Kuitenkin faktori B tunnistaa vahvan jaottelun ”meihin” ja ”toisiin” historianopetuksessa, mitä se pitää erittäin kielteisenä asiana. Toisaalta faktori B yhdistää tämän jaottelun pitkään historialliseen perinteeseen, jonka mukaan etninen erottelu Bosnia-Hertsegovinassa on edellistä sotaa vanhempi ilmiö. Faktorin mukaan 1990-luvun sota kärjisti etnisiä jännitteitä äärimmilleen, mutta epäluulo vallitsi ryhmien välillä jo kauan ennen sodan syttymistä.

”Jugoslavian aikaan oli erityisen hankalaa olla muslimi. Etniset erot olivat selkeitä myös Titon aikana, mutta niistä ei vaan puhuttu julkisesti. Etniset erot ovat siis lähtöisin pitkästä

perinteestä. Perheen kesken puhuttiin meistä ja heistä ja käskettiin pysymään omilla porukoissa.”<sup>30</sup>

Haastattelussa ei kuitenkaan tule ilmi, kuinka oikeutettuina faktori B pitää nykyistä etnisen erottelun tilaa Bosnia-Hertsegovinassa. Olisi väärin tulkita näin ainoastaan sillä perusteella, että faktori B pitää etnistä erottelua vanhempana traditiona sekä kyseenalaistaa Titon aikaisen ”veljeyden ja yhtenäisyyden” yhteiskunnallisen merkittävyyden.

**Taulukko 9. Faktori B:n kielteinen suhtautuminen traumaattisen historian käsittelyyn historian oppitunneilla.**

7. We should find one story (“truth”) of history and teach that during history classes.	-1 (A 1 B 1)
14. History lessons should not focus on the traumatic past in the 1990s.	3 (A 0 B -1)

### 5.2.3. Kolmen kielen olemassaolo Bosnia-Hertsegovinassa

Faktori B:llä suhtaudutaan kaikista myönteisemmin kolmen kielen olemassaoloon sekä niiden opiskeluun Bosnia-Hertsegovinassa. Faktori B ei siis koe kielten olevan riittävän samankaltaisia keskenään, jotta voitaisiin puhua yhdestä ainoasta kielestä. Sen sijaan tämä faktori arvostaa kielten eroavaisuuksia sekä haluaa edistää kolmen eri kielen opettamista kouluissa. Ottamatta kantaa kielten eriytymiseen toisistaan 1990-luvun alussa faktori B pitää oikeutettuna Bosnia-Hertsegovinan virallisen näkemyksen kolmesta toisistaan poikkeavista kielistä.

Faktori B ei kuitenkaan usko kaikkien arvostavan samalla tavalla eri kieliä. Faktori kritisoi erityisesti Republika Srpskan viranomaisten ja poliitikkojen tapaa kieltää bosnian kielen olemassaolo ja täten puhua ainoastaan serbian kielestä. Faktori B:lle sijoittuneen oppilaan kokemusten mukaan Bosnia-Hertsegovinan federaatiossa oppilaat oppivat sekä latinalaiset että kyrilliset aakkoset, mutta Republika Srpskan puolella oppilaat käyttävät ainoastaan kyrillisiä aakkosia.<sup>31</sup>

<sup>30</sup> “It was especially hard to be a Muslim during Yugoslavia. Ethnic divisions were clear also in Tito’s time but they just didn’t talk about them in public. Ethnic differences are therefore from long tradition. In families they talked about us and them and they told to stay with your own group.”

<sup>31</sup> Päinvastaisen kokemuksen esitti serbitasavallan puolelle koulua käyvä oppilas, jonka mukaan koulussa saa vapaavalinteisesti käyttää kyrillisiä tai latinalaisia aakkosia. Kyrilliset aakkoset ovat pakollisia äidinkielen (serbian) oppitunneilla.

**Taulukko 10. Faktori B:n myönteinen suhtautuminen kolmen kielen olemassaoloon Bosnia-Hertsegovinassa.**

4. There is only one language in Bosnia and Herzegovina with different dialects.	-4 (A 3 B -1)
--	---------------

### **5.3. Faktori C**

Faktori C suhtautuu myönteisesti kaikkien etnisten ryhmien kärsimyksen tunnistamiseen. Historian oppitunneilla olisi toisaalta puhuttava oman etnisen ryhmän tekemistä rikoksista ja toisaalta huomioda kaikkien etnisten ryhmien kärsimys edellisen sodan aikana. Tämä faktori suhtautuu uskontoon melko kriittisesti: se nähdään ihmisiä jakavana tekijänä. Myös ulkomaalaisten uskonnollisten toimijoiden tulo Bosniaan nähdään uhkana yhteiskunnalle. Kuten faktori B, myös C suhtautuu kielteisesti ulkomaisiin toimijoihin.

Faktori C:llä on samankaltaisuutta myös faktori A:n kanssa siinä, että se näkee Bosnia-Hertsegovinan historiallisesti monikulttuurisena maana. Erona A:han on se, että etniset jakolinjat kuitenkin nähdään sosiaalisesti rakennettuina ja todellisina ilmiöinä, jotka juontavat juurensa kauas historiaan. Täten tämä faktori ei idealisoi monikulttuurista Bosnia-Hertsegovinaa vaan tunnistaa sen rajoitteet. Kansainvälisten toimijoiden kritisointi näkyy myös siinä, kuinka YK:n toimia kritisoidaan tällä faktorilla. Faktori C ei varsinaisesti ole ulkomaalaisvastainen tai nationalismiin nojaava, vaan se toivoo ihmisten välisten eroavaisuuksien, erityisesti uskonnon vaikutusvallan vähenemistä.

#### **5.3.1. Kaikkien kokemusten ja sotarikosten sisällyttäminen historianopetukseen**

Faktori C pitää erittäin tärkeänä kaikkien kokemusten käsittelyä sekä myös oman etnisen ryhmän vääryyksien tarkastelua historian oppitunneilla (väitteet 17 ja 18). Faktori C haluaa näiden teemojen käsittelyn korostamista historian oppitunneilla, koska uskoo juuri niiden kautta uuden sukupolven oppivan edellisten sukupolvien virheistä. Haastatteluissa tulee vahvasti ilmi tämä historianopetuksen ja rauhanrakentamisen välinen linkki: vain oman etnisen ryhmän traumaattisiin tapahtumiin keskittyminen ei edesauta etnisten ryhmien välistä

sovittelun etenemistä, vaan päinvastoin estää sen tapahtumisen. Faktori C tulkitsee myös 1990-luvun tapahtumia yhtenäisen kansan näkökulmasta. Erään oppilaan kertoman mukaan:

”Sodassa oli vain yksi kansa. Kaikki tekivät väärin, kaikki kärsivät. Oman [etnisen] ryhmän lisäksi myös toisten ryhmien kärsimyksestä pitäisi puhua.”<sup>32</sup>

Faktori C:n käsityksen mukaan etnisyys ei siis jaotellut ihmisiä 1990-luvun sodan aikana kärsiviin ja sotarikollisiin. Erään tälle faktorille sijoittaneen oppilaan mukaan jako pitäisi sen sijaan tehdä tavallisen ihmisen ja sodan keskeisimpien sotilaallisten ja poliittisten toimijoiden välille. Faktori C ei myöskään tee vahvaa jakolinjaa sodanaikaisten ja sodanjälkeisten etnisten eroavaisuuksien välille kärsimyksen suhteen. Toisin sanoen tämän faktorin mukaan sodan jälkeen mikään etnisistä ryhmistä ei alkanut voimaan paremmin muihin etnisiin ryhmiin nähden. Sen sijaan faktori C:n mukaan sodan todellisten syyllisten tila on pysynyt yhtä hyvänä kuin sodan aikana, koska läheskään kaikkia ei ole saatu rikosoikeudelliseen vastuuseen. Faktorin mukaan todellista sovinnontekoa ei saavuteta ennen kaikkien sotarikosten käsittelyä. Erityistä kritiikkiä annettiin serbien toiminnalle sekä kyvyttömyydelle asettaa entisiä sotarikollisia vastuuseen Republika Srpskan puolella.

**Taulukko 11. Faktori C:n myönteinen suhtautuminen kärsimyksen ja syyllisyyden tasapuoliseen käsittelyyn historian oppitunneilla.**

17. Every ethnic group has suffered in the past and therefore we should treat them equally.	4 (A 2 B 0)
18. We should discuss about the war crimes our ethnic community committed in history classes.	3 (A 1 B 0)

### 5.3.2. Uskonnon kielteinen vaikutus Bosnia-Hertsegovinan yhtenäisyydelle

Faktori C suhtautuu kaikista kielteisimmin ihmisten tapaan identifioitua uskonnon kautta (1). Lisäksi faktori C suhtautuu epäilevästi ulkomaalaisten uskonnollisten tahojen ja bosnialaisten väliseen yhteistyöhön, joka faktorin mukaan vaan edistää etnisten ryhmien välisiä jännitteitä (25). Faktori C:n mukaan eri uskontojen kielteinen vaikutus yhteiskunnallisen yhtenäisyyden kannalta johtuu ennen kaikkea sen sekoittumisesta politiikkaan sekä uskonnon muuttumisesta yksityisestä julkiseksi. Faktorilla ei siis syytetä

---

<sup>32</sup> “There was only one nation in war. All did wrong, all suffered. In addition to the suffering of own [ethnic] group we should talk about the suffering among other groups.”



uskontoja itsessään, vaan niitä välineellistäviä poliittisia tahoja. Erään oppilaan mukaan poliitikkojen uskonnon korostus on poliittista peliä:

”Bosnian yhteiskunnassa uskonto on kaikista isoin ongelma, koska se jakaa eniten ihmisiä meihin ja toisiin. Ja se johtuu uskonnon ja politiikan sekoittumisesta keskenään. [...] Uskonnon avulla poliitikot pyrkivät rakentamaan ihmisiä koneiksi.”<sup>33</sup>

Faktori C:n turhautuneisuus kohdistuu täten uskonnon ja politiikan sekoittumiseen sekä uskonnon hyväksikäyttöön etnisten ryhmien eroavaisuuksien rakentamisessa.<sup>34</sup> Faktori C kokee tämän päivän ongelmat uskonnon suhteet samoiksi, jotka aiheuttivat osaltaan sodan 1990-luvulla. Faktorilla koetaan uskonnon luovan Bosnia-Hertsegovinan julkisessa tilassa toisistaan poikkeavia identiteettejä, kun taas uskonto yksityisenä asiana ei ole lainkaan niin uhkaava asia. Tähän liittyen eräs oppilas liitti sodan syttymisen suoraan uskonnon hyväksikäyttämiseen:

”Uskonnon pitäisi olla yksityistä. Edellinen sota tapahtui ennen kaikkea uskonnon ja identiteettipolitiikan tuloksena.”<sup>35</sup>

Lisäksi faktori C:llä suhtaudutaan penseästi ulkomaalaiseen uskonnolliseen vaikuttumiseen Bosnia-Hertsegovinassa. Faktorilla koetaan, että eri uskontokunnista erityisesti muslimien yhteisö on saanut huomattavaa taloudellista tukea rikkaista muslimimaista, mikä on omiaan aiheuttamaan lisää erimielisyyksiä eri etnisten ryhmien välillä. Faktori C:n mukaan uskonnollinen yhteistyö ulkomaalaisten kanssa on sen vuoksi vahingollista, että silloin korostetaan ainoastaan oman ryhmän asioita, jolloin muut uskonnolliset ryhmät jäävät esimerkiksi taloudellisen tuen ulkopuolelle.

#### **Taulukko 12. Faktori C:n kielteinen suhtautuminen uskonnon vaikutukseen Bosnia-Hertsegovinassa.**

1. Religious faith builds different identities in Bosnia-Herzegovina.	<b>3</b> (A -1 B 0)
25. The emergence of foreign religious authorities in Bosnia-Herzegovina is a threat.	<b>2</b> (A -2 B 1)

<sup>33</sup> “Religion is the biggest problem of all in the Bosnian society because it divides people to us and them. And that is because religion and politics get mixed together. [...] Politicians try to build people like machines through religion.”

<sup>34</sup> Lue uskonnon käytöstä etnisten eroavaisuuksien rakentamisessa: Velikonja, Mitja (2003), *Religious Separation and Political Intolerance in Bosnia-Herzegovina*, Texas: Texas A & M University Press.

<sup>35</sup> “Religion should be private. The previous war was above all the result of religion and identity politics.”

### 5.3.3. Kielteinen suhtautuminen YK:n toimintaan

Vaikka kaikilla faktoreilla suhtauduttiin kielteisesti YK:n toimintaan 1990-luvulla Länsi-Balkanilla, erityinen voimakas kielteisyys vallitsee faktorilla C (4). Faktori C:llä suhtaudutaan YK:n toimintaan – tai pikemminkin toimimattomuuteen – kielteisesti erityisesti vanhemmilta ja kouluissa kuultujen tarinoiden kautta. Faktorin sisällä vallitsee hieman eriasteisia käsityksiä YK:n roolista rauhanrakentamisessa 1990-luvulla, mutta kaikkien faktorille sijoittuneiden oppilaiden mukaan YK:n toiminta on ennen muuta tuomittavaa. Erään faktorille sijoittuneen nuoren mukaan YK:n toimintaa on hankala tarkastella sen monimuotoisen roolin takia:

”YK:n rooli oli hyvin ristiriitainen. [...] Se teki paljon mutta jätti myös paljon tekemättä. YK lopetti sodan, mutta teki sen liian myöhään.”<sup>36</sup>

Näkemyksistä riittämättömistä toimista vallitsee faktori C:llä: YK:n positiivista roolia tietyissä asioissa ei kiisteta, mutta passiivinen ote itse sodan lopettamiseen sodan varhaisemmassa vaiheessa koetaan liian suureksi epäonnistumiseksi. YK:sta keskustellessa moni faktori C:lle sijoittunut tuomitsee ennen kaikkea YK:n puolueettomuuden serbien suhteen. Faktorin mukaan YK:lla olisi ollut monesti mahdollisuus lopettaa sota, mutta he olivat liian passiivisia kyseisessä roolissa. Erään faktorille sijoittuneen oppilaan mukaan YK:lla oli omat tavoitteensa:

”YK ei tehnyt riittävästi. [...] Se ja kansainvälinen yhteisö oikeastaan tekivät niin kuin ne halusivat, eli jakoivat Bosnian.”<sup>37</sup>

#### Taulukko 13. Faktori C:n kielteinen suhtautuminen YK:n toimintaan.

24. The UN had a positive contribution to peace in the Balkans in the 1990s.	-4 (A -1 B -1)
--	----------------

### 5.4. Faktoreiden B ja C yhtäläisyydet

Faktorit B ja C olivat samaa mieltä väittämistä 11 ja 16. Ensiksi molempien faktoreiden mukaan historian oppitunnit eivät ole sävyiltään suvaitsemattomia tai ennakkoluuloisia, mikä

<sup>36</sup> “The UN’s role was very contradictory. [...] It did a lot but left many things undone. The UN ended the war but did that too late.”

<sup>37</sup> “The UN didn’t do enough. [...] In fact, it and the international community did what they wanted, they divided Bosnia.”

on siten vastakkainen näkemys faktori A:n kanssa. Toiseksi faktoreiden mukaan kansanmurhasta ei ole riittävästi puhetta, eikä sitä käsitteenä käytetä vielä riittävästi kuvaamaan menneisyyden tapahtumia.

Faktoreiden B ja C mukaan historian oppitunnit ovat sävyltään neutraaleja ja kaikkia osapuolia tasapuolisesti käsitteleviä. Faktori A:han verrattuna nämä faktorit ilmaisevat suhteellista tyytyväisyyttä historian opiskeluun: suurin osa näille faktoreille sijoittuvista suhtautuvat historian opettajiinsa neutraalisti tai myönteisesti. Lisäksi he ovat tyytyväisiä jo nykyiseen opetusohjelmaan, eivätkä he koe tarpeelliseksi muuttaa omien koulujen tapaa opettaa historiaa. Faktoreiden myönteistä kuvaa historian opiskelusta selittänee ainakin osittain se seikka, että näille faktoreille sijoittuneet oppilaat käyvät bosniakkienemmistöisiä kouluja. Georg Eckert Institut -tutkimusryhmän tutkimuksen mukaan 2000-luvun puolivälistä alkaen kyseisissä kouluissa käytetyt oppikirjat sekä opetusohjelmat ovat vertailujen valossa serbi- ja kroaattivastinparejaan objektiivisempia ja tasapuolisemmin kaikkiin etnisiin ryhmiin keskittyviä (Batarilo & Karge 2008, 6). Faktorit näyttävät asettuvan edellä mainitun vertailututkimuksen kanssa samoille linjoille.

Faktorit B ja C toivovat myös enemmän keskustelua kansanmurhasta, jolloin ne erityisesti viittaavat vuoden 1995 Srebrenican muslimeihin kohdistuneeseen kansanmurhaan. Siten verrattuna faktori A:han, jossa kansanmurhasta keskusteluun vain Bosnia-Hertsegovinan kontekstissa suhtaudutaan kielteisemmin, faktorit B ja C haluavat nimenomaan Bosnia-Hertsegovinan 1990-luvun tapahtumien käsittelyä historian oppitunneilla. Eräs faktorille C sijoittunut nuori kaipaa lisää keskustelua sekä syyllisten esiintuomista oppitunneilla:

”Vaikka opettaja puhuukin 1990-luvusta, historiantunneilla pitäisi puhua vielä enemmän kansanmurhaan liittyvistä asioista. Me ei puhuta riittävästi YK:n toimettomuudesta tai [Ratko] Mladicista. [...] Kaikkien pitäisi tietää Bosnian kansanmurhasta myös Bosnian ulkopuolella”.<sup>38</sup>

Suurista ponnisteluista huolimatta sodan 1992—1995 käsittely kouluissa ei ole pakollista (Ahonen 2013, 99). Aiheen tuoreuden sekä sen käsittelyyn liittyvien opettajan kannalta erittäin sensitiivisten syiden vuoksi monessa koulussa aihetta ei käsitellä lainkaan. Tämä näkyy myös faktoreiden B ja C toiveissa kyseisten aiheen käsittelyyn historian oppitunneilla.

---

<sup>38</sup> “Even though our teacher talks about the 1990s, we should still talk more about things connected to the genocide. We are not talking enough about UN’s inactivity or [Ratko] Mladic. [...] Everyone should know about Bosnian genocide also outside Bosnia.”

**Taulukko 14. Faktoreiden B ja C suhtautuminen historian oppituntien neutraaliin sisältöön.**

11. Our history lessons are filled with ethnic intolerance and prejudices.	(A) 2 (B) -3 (C) -3
16. Word “genocide” is used too often in our history textbooks.	(A) 3 (B) -3 (C) -2

## **5.5. Konsensusväittämät**

Q-metodologiassa myös niin kutsuttujen konsensusväittämien avulla voidaan selvittää, millaisista teemoista vallitsee yksimielisyys tutkimukseen osallistuneiden keskuudessa. Tässä tutkielmassa konsensusväittämiä löytyi yhteensä viisi: 3, 9, 12, 15 ja 23. Konsensusväittämiä tarkastelemalla selviää, että konsensusta vallitsee eniten monikulttuurisen Bosnia-Hertsegovinan suhteen sekä monitulkintaisen historian tärkeydestä. Lisäksi oli mielenkiintoista havaita, kuinka lähestulkoon jokainen piti oman perhehistorian vaikutusta omiin historiakäsityksiin erittäin vähäisenä (15).

### **5.5.1. Historiallisesti monikulttuurinen Bosnia-Hertsegovina**

Faktoreilla vallitsee yksimielisyys monikulttuurisen ja suvaitsevaisen Bosnia-Hertsegovinan historiallisesta olemassaolosta (3). Tämä heijastuu myös toiseen konsensusväittämään, jonka mukaan faktoreiden mukaan kaikkien etnisten ryhmien ja vähemmistöryhmien historian ja maantiedon opiskelu on tärkeää (9). Näitä konsensusväittämiä tukee myös väittämä 8. Faktoreiden mukaan useiden kulttuureiden ja uskontojen rinnakkaiselo ei aiheuta konflikteja Bosnia-Hertsegovinassa.

Enemmistö nuorista on siis sitä mitä, että Bosnia-Hertsegovinan kulttuuri ja yhteiskunta on ollut ja on osittain edelleen monimuotoinen ja moniuskontoinen. Haastatteluista myös ilmenee, kuinka suurin osa nuorista uskoo viimeisimmän sodan vahingoittaneen tätä monikulttuurisuuden perinnettä syvästi. Täten erottelu ”meidän” ja ”toisten” välillä on nuorten mukaan todellisuutta, joka kuitenkin on ollut olemassa hyvin vähän aikaa ottaen huomioon Bosnia-Hertsegovinan pitkän suvaitsevaisuuden historian. Hyvin useassa haastattelussa toistuu sama kaava Bosnia-Hertsegovinan monikulttuurisuudesta puhuttaessa: Bosnia-Hertsegovina säilyi monikulttuurisena ja suvaitsevaisena koko historiansa ajan,

kunnes vuosi 1992 tuhosi tämän pitkän historian lopullisesti. Vaikka kukaan nuorista ei nuoren ikänsä vuoksi ole elänyt Jugoslavian aikaan, moni silti mieltää sosialistisen Jugoslavian ajan omaa aikaansa paljon monikulttuurisemmaksi. Eräs nuori kiteyttää asian seuraavasti:

”Jugoslavia oli paljon monikulttuurisempi kuin Bosnia tänään. Seka-avioliitot ovat [nyt] kiellettyjä ja sellaisia solmivat eristetään perheistä. [...] Sota jakoi ihmiset. Me ollaan erilaisia sotahistorian takia.”<sup>39</sup>

Monikulttuurinen Bosnia-Hertsegovina 2000-luvulla on nuorten mukaan edelleen olemassa, mutta vain paikallisesti ja silloinkin ainoastaan hetkittäin. Kaupunkien väestön ollessa maaseutua monietnisempi ja moniuskontoisempi moni nuori mieltää esimerkiksi Sarajevon säilyttäneen monikulttuurisen luonteensa. Sen sijaan maaseutu säilytti heikommin tämän piirteen etnisten puhdistuksien yhteydessä 1990-luvun aikana, jolloin nuorten mukaan vihamielisyys toisia etnisiä ryhmiä kohtaan korostuu maaseudulla useammin kuin kaupungeissa.

#### **Taulukko 15. Bosnia-Hertsegovinan monikulttuurisuus historiallisena ilmiönä.**

3. Bosnia-Herzegovina has not been multicultural in the past.	(A) -4 (B) -2 (C) -2
8. The co-existence of many cultures and religions causes conflicts in Bosnia and Herzegovina.	(A) -1 (B) -1 (C) 1
9. I don't need to learn the history and the geography of all three constituent peoples and national minorities.	(A) -3 (B) -2 (C) -2

#### **5.5.2. Bosnia-Hertsegovinan historia kansallisena historiana**

Konsensus vallitsi myös siitä, että Bosnia-Hertsegovinan historian pitäisi olla historian oppitunneilla kansallisen historian keskiössä sen sijaan, että kansallisella historialla viitattaisiin esimerkiksi Kroatian tai Serbian historiaan (12). Heti historianopetukseen liittyvien reformien alusta alkaen kansallisen historian liittyvät viittaamisongelmat olivat reformien keskiössä (Batarilo & Karge 2008, 14). Ongelmana eivät ole olleet ainoastaan serbien ja kroaattien tapa viitata Serbiaan ja Kroatiaan kotimaisena historiana, vaan myös

<sup>39</sup> “Yugoslavia was more multicultural than Bosnia today. Mixed marriages are [now] a no-no and those who do it are isolated from their families. [...] War divided people. We are different because of the history of war.”

bosniakkien käyttämissä kirjoissa serbien ja kroaattien historioita käsitellään ikään kuin rinnakkaisina historioina (Batarilo & Karge 2008, 18—22).

Nuorten syy olla yhtenäisen Bosnia-Hertsegovinan historian kannalla on yksinkertainen: Bosnia-Hertsegovina on itsenäinen valtio, joka on heidän kotimaansa. Haastatteluissa sanavalinnat ”kotimaa”, ”oma maa” sekä ”oma historia” yhdistettynä Bosnia-Hertsegovinan historiaan ilmaisevat nuorten myönteistä suhtautumista Bosnia-Hertsegovinaan viittaamiseen kansallisen historian yhteydessä. Vielä 2000-luvun alussa tehdyn tutkimuksen mukaan nuoret näyttivät assosioivan ”oman maan” etnisiin ryhmiin ja uskontoihin erityisesti kroaattien ja serbien kohdalla. Sen sijaan bosniakit korostivat sekä Bosnian muslimien yhteisöä että monikulttuurista Bosnia-Hertsegovinaa (Torsti 2003, 311—312). Varovaisesti voisi siis tulkita, että nuorten asenteet kotimaan suhteen kansallisen historian kautta ovat muuttuneet etnokeskeisyydestä kohti monikulttuurista kansallisvaltiokäsitettä.

Lisäksi kaikilla faktoreilla kroatialaisen ja serbialaisen historian käsittelyyn suhtaudutaan kielteisesti: kansallisen historian kohdalla pitäisi ainoastaan kertoa bosnialaisten historiasta, johon sisältyy myös Bosnia-Hertsegovinan kroaattien ja serbien historia. Eräs nuori kiteytti asian:

”Bosnian pitäisi olla viittaamisen kohde kansallisen historian kohdalla. Ehkä silloin voisi loppua puhe eroavaisuuksista.”<sup>40</sup>

Nuorista bosniakkikouluja käyvillä on kaikkien positiivisimmat kokemukset liittyen kansallisen historian käsittelyyn. Heidän mukaansa Bosnia-Hertsegovinaa käsitellään kokonaisuutena, ja myös kroaattien ja serbien tarinat ovat läsnä opetuksessa. Sen sijaan kroaatti- ja serbikouluja käyvillä on hyvin kielteisiä kokemuksia asian suhteen. Suosituksista huolimatta heidän kouluissaan käytetään edelleen ulkomailta tuotuja historian oppikirjoja, joiden viittaukset kohdistuvat joko Kroatiaan ja kroatialaisiin tai Serbiaan ja serbialaisiin. Sen sijaan mainintoja Bosnia-Hertsegovinasta itsenäisenä valtiona ei ole lainkaan. Eräs nuorista ilmaisi huolensa seuraavasti:

”Serbien [historian] oppikirjat ovat kaukana objektiivisuudesta. Niissä on esimerkiksi mainintoja alueista, jonne serbit ei saisi mennä. Ne myöskin keskittyvät vain serbien historiaan. [...] Bosnian pitäisi olla keskiössä, koska se on kotimaa”.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> “Bosnia should be the reference point in national history. Maybe then we would stop talking about differences.”

<sup>41</sup> “Serb [history] textbooks are far from objectivity. There’s for example mentions of areas that Serbs shouldn’t go to. They also focus only on Serb history. [...] Bosnia should be in focus because it’s our homeland.”

Eräässä haastattelutilanteessa pääsin selaamaan Bosnia-Hertsegovinan kroaattialueella käytettävää oppikirjaa nuoren kääntäessä sisällysluetteloa ja isoimpia otsikoita. Kyseinen kirja on painettu 2000-luvun alussa, sen kuvat ovat mustavalkoisia ja huonolaatuisia ja sisältö sitäkin vanhanaikaisempi. Kirja käsittelee kroatialaisten historiaa Kroatiaassa, johon on sisällytetty myös Bosnia-Hertsegovinassa asuvien kroaattien historia. Kartat on muodostettu siten, että Kroatiaan on liitetty myös Hertsegovinan kroaattienemmistöiset alueet, ja Bosnia-Hertsegovina on puolestaan jätetty ilman nimeä karttaan. Kirjassa mainitaan Serbia sekä serbit historiallisina katolilaisten kroatialaisten vihollisina.<sup>42</sup> Kirjaa näyttänyt nuori totesi, että ”Bosnia on kotimaani, ja sen takia haluan oppia sitä. [...] Nyt minulla ei kuitenkaan ole mahdollisuutta opiskella toisten historiaa.”<sup>43</sup>

**Taulukko 16. Bosnia-Hertsegovinaa viittaaminen kansallisen historian käsittelyssä historian oppitunneilla.**

<b>12. Bosnia and Herzegovina should be used as a main reference point in history lessons.</b>	<b>(A) 2 (B) 3 (C) 0</b>
--	--------------------------

### 5.5.3. Perhehistorian vaikutus nuorten käsityksiin 1990-luvun sodasta

Hieman ennakkokäsityksistä poiketen Q-jaotteluista ja haastatteluista tulee ilmi, että perhehistorialla on ollut hyvinkin vähän merkitystä nuorten historiakäsitysten muokkaantumisessa. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta jokainen nuori suhtautui kielteisesti siihen väitteeseen, että heidän vanhempiansa tai muun lähisuvun kokemukset edellisessä sodassa olisivat jotenkin vaikuttanut heidän tapaansa käsitellä menneisyyttä (15). Nuoret kuitenkin tiedostavat sen tosiseikan, että heidän lapsesta asti kuulemansa kertomukset kotona ovat mahdollisesti antaneet suuntaviivoja sille, kuinka heidän ajatusmaailmansa on kehittynyt vuosien saatossa. Kyse onkin ennen muuta siitä, että he kokevat saaneen muodostaa omat mielipiteensä ilman vanhempiansa tai perheensä painostusta. Erityisen vähän perhehistorialla on ollut merkitystä sellaisten nuorten keskuudessa, joiden perhe on monen sukupolven ajan ollut monietninen ja -uskontoinen.

<sup>42</sup> Samanlaisen havainnoin tekee myös Pilvi Torsti analyysissään kroaattien käyttämästä historian oppikirjasta Povijest. Torsti 2003, 218.

<sup>43</sup> ”Bosnia is my country and therefore I have to learn it. [...] Now I don’t have to opportunity to learn other’s history.”

Osa nuorista kokee jo melko suurta henkistä etäisyyttä sodan kokeneiden sukupolvien kanssa. Haastatteluissa ilmenee useasti aito suru ja pyrkimys ymmärtää vanhempiensa kokemuksia, mutta he eivät kokeneet mahdolliseksi samaistua vanhempiinsa tai heidän kokemuksiinsa. Lisäksi nuoret usein kokevat vanhempiensa tietoisesti pyrkineen välttämään omien kokemusten ja traumojen siirtämistä toiselle sukupolvelle. Eräs oppilas kertoi perhehistoriastaan:

”Enoni tapettiin omana syntymäpäivänään. Asia on edelleen todella kipeä, eikä äitini halua puhua asiasta. [...] Silti kukaan ei ole sanonut, mitä mieltä minun pitäisi olla”.<sup>44</sup>

Joissakin haastatteluissa ilmenee myös nuorten ristiriitaiset tuntemukset omien sekä vanhempiensa mielipiteiden välillä. Osa nuorista luokittelee vanhempansa hyvinkin nationalistisiksi, mikä tuntuu nuorista heidän oman avoimemman ajatusmaailmansa kehittyessä hankalalta hyväksyä. Erityisesti pahasti traumatisoituneiden vanhempien kohdalla omia eriäviä mielipiteitään on hankala tuoda ilmi kotona. Eräs nuorista kertoi, ettei hän voisi koskaan puhua samalla tavalla avoimesti omista käsityksistään kotona kuin hän puhuu haastattelutilanteessa ulkopuolisen henkilön kanssa.

Jokaisella faktorilla koettiin, että uusien ystävyssuhteiden luominen yli etnisten rajojen on vaikuttanut toisaalta omiin käsityksiinsä, toisaalta omien vanhempiensa kyseenalaistamiseen. Erään nuoren mukaan omat käsityksensä niin menneisyydestä kuin Bosnia-Hertsegovinan tämänhetkisestä tilanteesta muuttuivat perusteellisesti uuden seurustelusuhteen myötä:

”Vasta tavattuani hänet [poikaystäväni] tajusin enemmän, millaista on olla ei-muslimi Sarajevossa. Hän on serbi, jonka isä taisteli Bosnian armeijassa. [...] Silti hän ei saanut mitään kunniaa ja jäi työttömäksi [sodan jälkeen] vain koska hänellä oli vääränlainen nimi. Lapsena luulin, että kaikilla menee yhtä hyvin tai huonosti uskonnosta riippumatta, mutta vasta myöhemmin olen tajunnut varsinkin serbien huonon tilanteen. Oli järkyttävää tajuta, kuinka erilaisia todellisuuksia Bosniassa on.”<sup>45</sup>

Muutama kuitenkin ilmaisee tiedostavansa vanhempiensa vaikutuksen omiin käsityksiinsä 1990-luvun sodasta. Erään muslimitaustaisten nuoren sanoin vanhemmat eivät ole opettaneet

---

<sup>44</sup> “My uncle died on his birthday. It’s still really painful and my mom doesn’t want to talk [about it]. Still no one has said what I should think about it.”

<sup>45</sup> “Only when I met him [my boyfriend] I realized more how is it to be a non-Muslim in Sarajevo. He’s a Serb whose father fought in the Bosnian army. [...] Still he didn’t get any honour and he was left unemployed [after the war] only because he’s wrong name. As a child I thought that everyone was doing equally good or bad regardless of religion, but only later I have realized especially the bad situation among Serbs. It was shocking to realize how different realities are in Bosnia.”



vihaamaan serbejä ja kroaatteja, mutta ovat kuitenkin hänen lapsuudestaan saakka opettaneet oman tulkintansa sodan kulusta sekä syyllisistä:

”...He tekivät kaksi asiaa minulle selviksi: serbit ja kroaatit olivat hyökkääjiä ja bosniakit puolustivat maataan. Se on jotakin, mikä on juurtunut jokaiseen Bosniassa sodan aikaan asuneeseen.”<sup>46</sup>

Toisaalta osa nuorista pitää oman perheensä monikulttuurista taustaa syynä sille, että omat käsitykset menneisyydestä eivät ole lukkiutuneet etnisten rajojen mukaisesti. Tällaisissa perheissä vanhemmat sekä isovanhemmat ovat eri etnisyyksien edustajia, jolloin nuori on saanut jo kotonaan monikulttuurisen ja monitulkintaisuuteen kannustavan kasvatuksen. Kotikasvatuksen korostaessa monikulttuurisuutta sekä monitulkintaisuutta nuoren on kenties helpompi kyseenalaistaa historian oppituntien yksipuoliset menneisyydentulkinnat.

#### **Taulukko 17. Perhehistorian vaikutus omiin käsityksiin erityisesti edellisen sodan tapahtumiin.**

15. My family history has influenced on my views on the wars in the 20th century the most.	(A) -2 (B) -2 (C) -1
--	----------------------

#### **5.5.4. Kielteinen suhtautuminen Kroatian ja Serbian vaikuttamiseen Bosnia-Hertsegovinassa**

Viimeinen faktoreita yhdistävä tekijä on kielteinen suhtautuminen naapurimaiden pyrkimykseen vaikuttaa Bosnia-Hertsegovinan sisäisiin asioihin (23). Vaikka väittämä ei nimeä maita, tutkielmaan osallistuneista jokainen mieltää näiksi vaikuttajamaiksi Kroatian ja Serbian. Lisäksi joissakin asiayhteyksissä Turkki luettiin mukaan näihin maihin, ei niinkään maantieteellisen läheisyytensä vuoksi, vaan historiallisten ja kulttuuristen siteiden vuoksi. Faktoreiden mielestä kyseisillä mailla on liikaa vaikutusvaltaa Bosnia-Hertsegovinassa, ja erityisesti serbi- ja kroaattiviranomaisten yhteistyö ”emomaiden” kanssa koetaan huolestuttavana. Myöskään Turkin ja bosniakkipoliitikkojen välistä yhteistyötä ei koeta positiivisena asiana. Turkin ja Bosnia-Hertsegovinan väliset suhteet ovat vahvistuneet viimeisten vuosien aikana, ja erään oppilaan mukaan tämä kehitys johtuu sodan kokeneen sukupolven traumaista:

---

<sup>46</sup> “...They made me clear two things: Serbs and Croats were the aggressors and the Bosniaks were defending the country. It's just something rooted into every human being who lived during the war in Bosnia.”

”Bosnian muslimit ovat huolissaan omasta uskonnonvapaudestaan, koska 90-luvulla kukaan ulkopuolelta ei tukenut heitä. [...] Yhteistyö turkkilaisten kanssa on kuitenkin pakonomaista, poliittista peliä.”<sup>47</sup>

Serbian ja Kroatian vaikuttamispyrkimykset koetaan kaikilla faktoreilla kielteisinä sen vuoksi, että ne loukkaavat Bosnia-Hertsegovinan suvereniteettia. Niin poliitikkojen välinen tiivis yhteydenpito kuin maiden välinen kulttuurinen yhteistyö tuomitaan ykskantaan. Erityisesti Republika Srpskan tiivis yhteistyö Serbian kanssa koetaan menneen niin pitkälle, että sitä pidetään joidenkin oppilaiden mukaan osana Serbiaa eikä Bosnia-Hertsegovinaa. Erään Republika Srpskan puolella asuvan oppilaan kertoman mukaan hänen koulunsa on kieltänyt lasten ja nuorten matkat Kroatiaan, kun taas Serbiaan ja Montenegroon matkustaminen on sallittua. Puolestaan Hertsegovinan kroaattialueella asuvan oppilaan mukaan etniset kroaatit eivät saa edustaa Bosnia-Hertsegovinaa urheilutapahtumissa.

Huolestuttavana koetaan myös Kroatian, Serbian ja Turkin puolueelliset historiatulkinnat 1990-luvun sodasta, joiden avulla kroaatit, serbit ja bosniakit puolustavat entistä tiukemmin omaa tapaansa tulkita menneisyyttä. Faktoreiden mukaan tämä häiritsee huomattavasti Bosnia-Hertsegovinan sisäistä rauhanprosessia sekä yhtenäisemmän historiantulkinnan rakentamisesta.

**Taulukko 18. Faktoreiden kielteinen suhtautuminen naapurimaiden vaikuttamispyrkimyksiin Bosnia-Hertsegovinassa.**

23. Neighbouring countries in the Western Balkans have too much influence on the Bosnia-Herzegovinian society.	(A) 1 (B) 2 (C) 2
--	-------------------

---

<sup>47</sup> ”The Bosnian Muslims are afraid of their freedom of religion because in the 90s no one stood up for them. [...] However, the co-operation with the Turkish is forced, political game.”

## 6. Lopuksi

Tässä viimeisessä kappaleessa vedän tutkielman langat yhteen. Ensin tuon esiin tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä, jotka ohjasivat oman aiheeni sekä menetelmäni valintaa. Tämän jälkeen kokoan yhteen tutkimustulokset. Esiteltäni faktoreiden pääpiirteet sekä konsensusväittämät tiivistettynä siirryn oman tutkimusprosessini arviointiin sekä menetelmän kehitysehdotuksiin.

### 6.1. Tutkielman eettisyydestä

Vuodesta 1992 lähtien Bosnia-Hertsegovina on ollut yksi käytetyimmistä tutkimuskohteista kansainvälisen politiikan tutkimuksessa. Maata ravistellutta sotaa ja sen jälkeistä yhteiskuntaa on tarkasteltu lukuisista eri tulokulmista käsin. Bosnia-Hertsegovinan tuodessa erinomaisen esimerkin kollektiivisen muistin ja muistin politiikan monimutkaisuuksista tutkijat ovat luoneet nyt neljännesvuosisadan aikana lukuisia teoksia, artikkeleita ja väitöskirjatutkimuksia liittyen Bosnia-Hertsegovinan ”historiasotiin”. Oman tutkimusperinteensä luovat myös esimerkiksi turvallisuudentutkijat sekä seksuaalisen väkivallan tutkijat. Tämä pitkään kestänyt tutkimustrendi on tehnyt kansainvälisestä tutkijasta Sarajevossa, Mostarissa, Banja Lukassa sekä pienemmissä kunnissa jo suhteellisen tutun näyn.

Tämän kaiken ottaen huomioon ei ole läheskään tavatonta, että paikallinen väestö kärsii oikeutetusti tutkimusväsymyksestä. Tutkija toisensa perään saapuu haastattelukysymyksineen tiedustelemaan ihmiselämän traumaattisimmista kokemuksista usuttaen haastateltavan muistelemaan uudestaan ja uudestaan vuosien 1992—1995 tapahtumia. Tämän lisäksi Bosnia-Hertsegovinan nykyisessä heikossa taloudellisessa tilanteessa moni tutkimuksen keskiöön päätyneistä on turhautunut siihen todellisuuteen, että kansainvälinen yhteisö tuo maahan taloudellisen tuen sijaan keskenään keskustelevia tutkijoita, jotka käväisevät maassa pikaisesti tuomatta mitään konkreettista hyvää tutkittaville henkilöille.

Bosnia-Hertsegovinassa – kuten muissakin konfliktinjälkeisissä yhteiskunnissa – tutkimuksen tekeminen sisältää lukuisia eettisiä ongelmia, joita jokaisen sinne menevän tutkijan tulisi miettiä perusteellisesti. Pro graduni aihetta pohtiessani törmäsi moniin

tutkimuseettisiin kysymyksiin ja ongelmiin. Onko minulla ei-bosnialaisena korkeakouluopiskelijana oikeutta tehdä omaa tutkielmaani aiheesta, joka edelleen häiritsee suuressa mittakaavassa monen ihmisen elämää? Olisinko siis Bosnia-Hertsegovinaan matkustaessani taas vain yksi ulkomaalainen tutkijanalku, joka ei omalla toiminnallaan parantaisi laisinkaan maan kehitystä paremmaksi? Asiat, jotka tutkijalle ovat tutkimuksellisesti mielenkiintoisia, ovat elettyä elämää tutkimuskohteille.

Kiinnostuksenkohteeni osuessa maan nuorisoon oli erityisen tärkeää suunnitella menetelmä sellaiseksi, ettei se aiheuttaisi tutkielmaan osallistuville nuorille kielteisiä vaikutuksia. Halusin tehdä tutkielman siten, että se osallistaisi nuoria mahdollisimman paljon sekä antaisi heille mahdollisuuden tuoda oman ääneensä kuuluviin. Q-metodologian tutkimusperinteeseen kuuluu vahvasti sen pedagoginen ulottuvuus: Q-jaottelun tekevä henkilö usein oivaltaa tutkittavan aiheen sisäisiä uusia asiayhteyksiä. Jokaisen Q-jaottelun ja haastattelun jälkeen kysyin palautetta nuorilta itse menetelmästä sekä siitä, kuinka mielekkäältä sen tekeminen tuntui. Enemmistö nuorista piti menetelmää innovatiivisena sekä toi juuri sen pedagogisen puolen esiin. Lisäksi osalle nuorista haastattelu oli ensimmäinen kerta, kun he saivat puhua jonkun ulkopuolisen kanssa avoimesti omista käsityksistään. Koin tämän tärkeäksi palautteeksi nuorilta sekä koin onnistuneeni menetelmän valinnassa ja sen hiomisessa.

## 6.2. Tutkimustulosten yhteenveto

Tämän tutkielman tutkimustehtävänä oli selvittää bosnialaisten 16—18-vuotiaiden nuorten käsityksiä historianopetuksesta sekä menneisyyden ja rauhanrakentamisen välisestä yhteydestä Q-menetelmän avulla. Kehystin tutkimusaihetta liittämällä sen muistin politiikan sekä kollektiivisen muistin teoreettisiin keskusteluihin. Lisäksi käsittelin lyhyesti historianopetusta turvallisuuden, kansakunnan rakentamisen sekä rauhanrakentamisen näkökulmista.

Nuorten tekemät Q-jaottelut väittämistä toimivat tutkielman aineistona, josta muodostui pääkomponenttianalyysin ja harkinnanvaraisen rotaation kautta kolme faktoria eli näkemystyyppiä. Nämä kolme faktoria (A, B ja C) tiivistäen edustavat seuraavia näkemystyyppejä: kriittinen suhtautuminen historianopetuksen tuottamiin narratiiveihin sekä laajemmin nykyiseen muistin politiikkaan Bosnia-Hertsegovinassa (A), neutraali suhtautuminen etnisen eroavaisuuksien tuottamiseen historianopetuksessa sekä muualla

yhteiskunnassa (B) sekä kriittinen suhtautuminen kärsimyksen ja syyllisyyden jaotteluun etnisyyden perusteella (C).

Faktori A suhtautuu kaikista kriittisimmin historianopetuksen laatuun ja sisällön objektiivisuuteen. Faktorilla historian oppitunteja pidetään haitallisina rauhanprosessin etenemiselle sekä suoranaisena kipinä uusin väkivaltaisuuksien syttymiselle. Faktori A:n mukaan Bosnia-Hertsegovinassa on vain yksi kieli, joka on keinotekoisesti jaettu kolmeen vain pinnallisesti eroaviin kieliin poliittisista syistä. Lisäksi faktori A suhtautuu suopeimmin kansainvälisten toimijoiden apuun Bosnia-Hertsegovinassa. Tämän faktorin mukaan apu on tarpeellista, koska monin tavoin vielä lapsenkengissä oleva bosnialainen opetussektori voisi ottaa muista maista mallia. Tiivistettynä voitaisiinkin todeta, että faktori A kritisoi etnosentristä nationalismia tuottavia rakenteita, joihin myös historianopetus kuuluu. Se pitää vahingollisina kansallisia myyttejä ja niiden poliittista käyttöä.

Faktori B poikkeaa faktori A:sta monin eri tavoin. Kenties isoin eroavaisuus on kielikysymys: faktori B:n mukaan Bosnia-Hertsegovinassa on kolme erillistä kieltä. Siinä missä faktori A uskoo kielten olevan vain keinotekoisien eroavaisuuksien tulosta, faktori B:n mukaan bosnia, kroatia ja serbia ovat oikeutetusti erillisiä kieliä, joita kouluopetuksessa tulisi kunnioittaa. Faktori B:n mukaan puhe yhdestä kielestä on toisten kieli-identiteetin vähättelyä. Faktori B kritisoi erityisesti Bosnia-Hertsegovinan serbien tapaa kieltää bosnian kielen olemassaolo. Faktori B poikkeaa muista faktoreista myös siinä, että se pitää etnistä erottelua vanhempana ilmiönä kuin sodanjälkeinen Bosnia-Hertsegovinassa. Toisin kuin muut faktorit, faktori B:n mukaan etninen erottelu sekä pysyminen oman etnisen ryhmän sisällä muuttui yksityisestä julkiseksi 1990-luvun sodan syttyessä. Varovaisesti voitaisiinkin luonnehtia faktori B:tä nationalismiin nojaavaksi sen pitäessä joitakin kansallisia myyttejä luonnollisina ilmiöinä, kun taas faktorit A ja C korostavat esimerkiksi myyttien yhteiskunnallista rakentumista. Faktori B ei näkemyksiensä valossa koe Bosnia-Hertsegovinan nykyistä muistin politiikkaa yhtä vahingollisina kuin toiset faktorit, vaan sallii erilaisten historioiden olemassaolon.

Faktori C:tä määrittää erityisesti kielteinen suhtautuminen uskonnon vaikutukselle Bosnia-Hertsegovinan rauhanrakentamiselle. Faktori ei vastusta uskontoja itsessään, vaan suhtautuu kriittisesti niiden poliittiseen käyttöön julkisessa tilassa. Tämän faktorin mukaan uskonto erottelee ihmisiä, jolloin se on vaaraksi bosnialaiselle yhtenäisyydelle. Lisäksi uskontoa ja siihen liittyvää identiteettipolitiikkaa pidetään edellisen sodan syttymisen kannalta

ratkaisevana tekijänä. Muistin politiikan kannalta faktori C edustaa toivetta muistamisen tasapuolisuudesta ja monipuolisuudesta, koska faktorilla korostetaan vahvasti kärsimystä ja syyllisyyttä ilman etnisiä rajoja.

Konsensusväittämiä tarkastelemalla korostuu tämän tutkimusryhmän yksimielisyys Bosnia-Hertsegovinan monikulttuurisuudesta, bosnialaisen identiteetin korostaminen sekä kielteinen suhtautuminen naapurimaiden vaikuttamiseen Bosnia-Hertsegovinan sisäisiin asioihin. Lisäksi nuoret pitävät vähäisenä perhehistorian vaikutusta omiin historiakäsityksiinsä. Tämän tutkielman tutkimustulosten valossa bosnialaiset nuoret ovat erittäin tyytymättömiä nykyiseen tapaan jaotella lapset kouluissa. Nuoret korostavat useaan otteeseen haastatteluissa heidän bosnialaista identiteettiään bosniakki-, serbi- tai kroaatti-identiteetin sijaan. Tämän tutkimustuloksen valossa näyttäisikin siltä, etteivät kolmen etnisen ryhmän tahoillaan harjoittama muistin politiikka ole saavuttanut haluttuja tuloksia nuorten keskuudessa.<sup>48</sup> Tämä heijastuu toiseen konsensusväittämään, jonka mukaan nuorten mielestä on tärkeää puhua Bosnia-Hertsegovinasta kansallisen historian kohdalla. Tämän tutkielman perusteella bosnialaiset nuoret ovat alkaneet mieltää bosnialaisuuden heitä määrittäväksi tekijäksi etnisyyden sijaan.

Toisaalta haastatteluissa ilmeni eroavaisuuksia etenkin siinä, ketä nuoret pitävät historiassa syyllisinä ja uhreina. Monen kohdalla toistuu sama kaava: keskusteltaessa 1990-luvun tapahtumista tai sosialistisen Jugoslavian ajoista useat korostavat oman ryhmän kärsimystä eivätkä he juuri tuo esiin oman ryhmän puolella tehtyjä sotarikoksia. Tämä ilmentää eri etnisten ryhmien keskuudessa esiintyviä resiprookkisia viholliskuvia. Yhteisenä vihollisena ovat ainoastaan YK sekä muut kansainväliset toimijat, jotka nuorten mielissä olivat vastuussa Bosnia-Hertsegovinan onnettomuuden pitkittymiselle. Täten on suhtauduttava kriittisesti siihen käsitykseen, että näiden nuorten kohdalla yhteinen historiatulkinta tai sovinnonteko olisi saavutettu.

Perhehistorian vaikutuksen suhteen täytyy myös olla kriittinen siitä syystä, että on kaksi eri asiaa olla tietoisesti vanhempien ja sukulaisten kanssa eri mieltä menneisyyden tapahtumista sekä tiedostamattaan kantaa perheen käsityksiä omissa ennakoasenteissaan ja uskomuksissaan. Monen nuoren kohdalla yhdistyy haastatteluiden perusteella molemmat: nuoret aktiivisesti irtaantuvat vanhempien kokemusten vaikutuksista omiin

---

<sup>48</sup> Toisaalta on hyvä pitää mielessä tämän tutkielman painottuminen bosniakkinuoriin, joiden identifioituminen bosnialaisiksi on ollut yleisempää kuin serbien ja kroaattien keskuudessa.

historiakäsityksiinsä, mutta syyllisten ja uhrien kohdalla perheen vaikutus näyttää vaikuttaneen nuorten käsityksiin. Eroavaisuuksia ei vaikuta kuitenkaan olevan nuorten keskuudessa sen suhteen, kuinka traumaattinen perhehistoria on ollut. Historiakäsitykset eivät siis näytä muokkaantuneen näiden nuorten keskuudessa sen perusteella, kuinka pahasti traumatisoituneita heidän perheensä ovat sodan jälkeen. Sen sijaan haastatteluiden perusteella eroja esiintyy moniuskontoisten ja yhden uskonnon harjoittamien perheiden välillä.

Tutkimustulosten mukaan nuorten kollektiivinen muisti poikkeaa osittain suurestikin vallitsevista etnisten ryhmien politisoituneista kollektiivisista muisteista. Faktoreista eniten nationalismiin nojaava on faktori B, joka ylläpitää myyttiä bosniakkien, kroaattien ja serbien välisistä eroista. Sen sijaan faktorit A ja B muodostavat historiakäsityksiään yhtenäisen Bosnia-Hertsegovinan pohjalta, jonka kansalaisilla ei ole juuri muita eroja kuin uskonto. Kuitenkin tarkastelemalla konsensusväittämiä voidaan todeta, että faktorit suhtautuvat myönteisesti koulujen segregaaation lopettamiseen. Tätä puolestaan voitaisiin pitää merkinä siitä, että nuorilla on valmius käsitellä historiaa siten, että se edistää sovittelua konfliktin sijaan.

### **6.3. Tutkimusprosessin kehitysehdotuksia ja ehdotuksia jatkotutkimukselle**

Q-menetelmä osoittautui sekä historian käytön että pedagogisen hyödyn tutkimisen kannalta toimivaksi tutkimusmenetelmäksi. Kuitenkin tutkimusprosessin aikana muutama tutkimusvaihe toi esiin seikkoja, joita Q-metodologista tutkimusta tekevän tulisi ottaa huomioon. Menetelmän ensimmäinen kehitysehdotus kohdistuu väittämien muodostamiseen. Itse aineistonanalyysin jälkeen havaitsin, että osa väittämistä oli joko liian kärkkäitä tai liian yleisluontoisia, jolloin ne eivät välttämättä tuoneet parhaalla mahdollisella tavalla esiin vivahde-eroja nuorten käsitysten välillä. Liian kärkkäät tai yleisluontoiset väittämät johtivat tämän tutkielman kohdalla tilanteeseen, jossa väittämien kanssa joko oli täysin samaa tai eri mieltä. Jotta menetelmä tuottaisi mahdollisimman toisistaan erottuvia näkemystyypppejä eli faktoreita, tulisi tähän menetelmän vaiheeseen kiinnittää erityisen tarkasti huomiota.

Toinen kehitysehdotus liittyy väittämien muodostamiseen tutkimukseen osallistuvat henkilöt huomioon ottaen. Omassa tutkielmassani joidenkin väittämien kosketuspinta bosnialaisten nuorten todellisuuden kanssa jäi ohueksi. Omien ennakkokäsityksieni vuoksi korostin kenties liikaa kansainvälisen yhteisön roolia väiteotoksessa. Nuorten kanssa Q-jaotteluita tehdessä kuitenkin ilmeni, ettei esimerkiksi Jugoslavia -tuomioistuin ollut läheskään kaikille tuttu instituutio. Vaikka moni nuorista piti suurinta osaa väittämistä relevantteina sekä heidän elämäänsä koskettavina, olisi tutkielman menetelmästä tullut hieman enemmän hiomalla osuvampi juuri tälle väestöryhmälle. Q-metodologista tutkimusta tehdessä minun mielestäni olisikin erityisen tärkeää tutustua omaan aiheeseen mahdollisimman paljon myös akateemisen tutkimuksen ulkopuolella. Ainoastaan tutkimuskaanoniin tutustumalla tärkeä osa nuorten elämästä jää havainnoimatta.

Kolmas kehitysehdotus puolestaan kohdistuu tutkielmaan osallistuvien valintaprosessiin tutkimuskysymys silmällä pitäen. Tutkimuskysymyksen muotoutuessa valmiiksi on tärkeää pohtia kriittisesti sitä, millainen joukko sopisi parhaiten tutkimuskysymyksen asettamiin vaatimuksiin. Oman tutkielmani tuloksia tarkastella täytyy ottaa huomioon tutkielmaan osallistuneiden henkilöiden tausta. Koska kaikki tutkielmaan osallistuneet nuoret ovat aktiivisia järjestönuoria, jotka toiminnallaan pyrkivät edistämään bosnialaisten nuorten yhteistyötä etnisten rajojen yli. Tämän vuoksi kyseiset nuoret ovat jo valmiiksi muita ikätovereitaan aktiivisempia ja halukkaampia rikkomaan etnisyyteen pohjautuvaa erottelua. Täten tähän ryhmään ei sijoittunut sellaisia nuoria, jotka olisivat käsityksiltään nationalistisempia. Lisäksi kielen asettama ehto johti siihen, ettei tähän voinut osallistua heikommin englannin kieltä taitavia nuoria. Tutkimustuloksia tarkastellessa onkin pidettävä mielessä nämä asetelmat, koska tutkimustulokset olisivat oletettavasti olleet erilaiset moninaisemman väestöryhmän kanssa.

Q-metodologia eri vaiheineen on suhteellisen työläs tutkimusmenetelmä, jonka valmisteluun kuluu runsaasti aikaa. Onkin relevanttia kysyä, voisiko samanlaisia tutkimustuloksia saavuttaa esimerkiksi haastattelututkimuksen avulla, joka myös pureutuisi tehokkaasti nuorten käsitysiin. Työlästä prosessista huolimatta Q-metodologia sopi tähän tutkielmaan kiitettävästi. Haastattelutilanteissa Q-jaottelut rikkoivat haastateltavan ja haastattelijan välistä jännitettä sekä antoivat myöhemmälle haastattelulle selkeän rakenteen. Palautteen valossa moni tutkielmaan osallistuneista piti menetelmää sopivana juuri heille: moni nuorista koki väittämien tuovan lisää ajateltavaa sekä yhdistävän erilaisia teemoja uusiksi asiayhteyksiksi. Toiseksi Q-metodologiassa tutkimustulosten raportoiminen faktoreiden



kautta on suhteellisen selväpiirteistä ja johdonmukaista. Sudenkuoppiakin tosin on runsaasti: aineiston kvantitatiivisessa analyysissä huolimattomuudet johtavat vääristyneisiin tutkimustuloksiin. Lisäksi tutkija on yksin vastuussa väittämien valinnassa sekä niiden kattavuudessa tutkimusongelman suhteen.

Q-metodologian tuoma vapautus oikeassa ja väärässä olemisessa oli osallistujien vaikeaa sisäistää, minkä vuoksi osa nuorista ei tuonut vapaasti omia mielipiteitään ilmi. Toisinaan huomasin nuorten miettivän omia Q-jaotteluita sen kannalta, mitä minä pitäisin oikeana tapana tehdä jaottelut. Eräs nuori pyysi minua olla kirjoittamasta muistiinpanoja hänen sanomisistaan, koska koki niiden olevan poliittisesti epäkorrekteja tai muuten epäsoivia mielipiteitä. Täten aiheen yhteisöllinen herkkyyks tuotti toisinaan myös eettisiä ongelmia. Q-metodologisessa tutkimuksessa tai ylipäänsä haastattelututkimuksessa on olennaisen tärkeää muistuttaa tutkimukseen osallistuvia siitä, ettei varsinaista sapluunaa ”oikeista” vastauksista olekaan.

Q-metodologia ja nuorten käsitykset muistin politiikan saralla antavat monia mahdollisuuksia jatkotutkimukselle. Aiheen tutkimista Q-metodologian avulla voisi jatkaa joko syventämällä ymmärrystä Bosnia-Hertsegovinan tapauksesta tai laajentamalla maantieteellistä aluetta muihin konfliktinjälkeisiin yhteiskuntiin. Ensimmäisen vaihtoehdon kohdalla niin väiteotosta kuin tutkimukseen osallistuvaa joukkoa voisi laajentaa ja monipuolistaa siten, että näkemystyyppien kirjo kasvaisi. Toinen vaihtoehto puolestaan antaisi mahdollisuuden vertailuun esimerkiksi Pohjois-Irlannin tai Israel-Palestiinan kanssa.

Historialla on konfliktin jälkeen suuri potentiaali rauhan tukemisessa, mutta samanaikaisesti se voi olla suuri kompastuskivi eri osapuolten sovinnonteon välillä. Bosnia-Hertsegovinassa tilanne on sodanjälkeisten vuosien aikana valitettavasti ollut jälkimmäinen. Sodan jättämän perinnön vaaliminen luokkahuoneissa on ollut merkittävä este tämän päivän nuorille rakentaa monikulttuurista Bosnia-Hertsegovinaa. Tämän tutkielman tuloksien valossa voidaan kuitenkin todeta, että vastustusta löytyy nuorten keskuudessa nykymuotoista historianopetusta kohtaan. Nuoret ovat väsyneitä taistelemaan vanhempiensa sotia. 2000-luvulla syntyneitä nuoria tarkastelemalla tulevaisuus historianopetuksen saralla vaikuttaa nykyhetkeä toiveikkaammalta. Kuitenkin muistin politiikan muuttuminen ja siten historianopetuksen muutos vaativat laajempien yhteiskunnallisten ja taloudellisten muutosten aaltoa. Nuorten tulevaisuusnäköymien ja taloudellisen tilanteen parantaminen sekä osallisuuden lisääminen Bosnia-Hertsegovinan yhteiskunnassa ovat avainasemassa tässä

murroksessa, koska ainoastaan siten nuoriso saa mahdollisuutensa muuttaa Bosnia-Hertsegovinan kehityksen suuntaa.

# LÄHDELUETTELO

## PRIMÄÄRIKÄLÄT

Q-metodologiset haastattelut ja jatko-haastattelut (15 kpl)

## KIRJALLISUUSLUETTELO

Aalto, Pami (2003a), *Constructing Post-Soviet Geopolitics in Estonia*. Lontoo: Frank Cass Publishers.

Aalto, Pami (2003b), ”Geopolitiikka ja Q-metodologia”. Teoksessa Harle, Vilho – Sami Moisio (toim.), *Muuttuva geopolitiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 130–149.

Aalto, Pami (2003c), ”Q-metodologia politiikan tutkimuksessa: esimerkkinä EU:n pohjoisen ulottuvuuden asiantuntijakeskustelu”, *Politiikka* 45 (2): 117–132.

Ahonen, Sirkka (2014), ”Historia – konfliktin tekijä vai sovittaja?”, *Kosmopolis* 44 (1): 59–74.

Ahonen, Sirkka (2014), ”Education in post-conflict societies”, *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 1(1): 75-87.

Ahonen, Sirkka (2013), ”Post-Conflict History Education in Finland, South Africa and Bosnia-Herzegovina”, *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 2013 (1): 90–103.

Ahonen, Sirkka (2012), *Coming to Terms with a Dark Past: How Post-Conflict Societies Deal with History*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Assmann, Aleida (2008), ”Transformations between History and Memory”, *Social Research* 75(1): 49–72.

Asocijacija srednjoškolaraca u Bosni i Hercegovini (ASuBiH): *O Nama*. Saatavissa: <https://www.asubih.ba/o-nama/>, luettu 14.5.2018.

Batarilo, Katarina & Karge, Heike (2008), "Reform in the Field of History in Education Bosnia and Herzegovina Modernization of History Textbooks in Bosnia and Herzegovina: From the Withdrawal of Offensive Material from Textbooks in 1999 to the New Generation of Textbooks in 2007/2008", Georg Eckert Institute for International Textbook Research.

Saatavissa:

[http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/264/Karge\\_Batarilo\\_Reform.pdf](http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/264/Karge_Batarilo_Reform.pdf), luettu 20.3.2018.

Becker, Matthew Thomas (2017), "How Do Schools Affect Ethnic Saliency Levels of Students in Bosnia and Herzegovina", *Comparative Education Review* 61(1): 83—110.

Bet-El Ilana (2002), "Unimagined Communities: the Power of Memory and the Conflict in Former Yugoslavia", teoksessa Müller, Jan Werner (toim.) *In Memory and Power in Post-War Europe: Studies in the Presence of the Past*, 206—222. Cambridge: Cambridge University Press.

Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC) (2014), *Bosnia and Herzegovina: Internal Displacement as of 14 November 2014*. Saatavissa: <http://www.internal-displacement.org/europe-the-caucasus-and-central-asia/bosnia-and-herzegovina/2014/bosnia-and-herzegovina-internal-displacement-as-of-14-november-2014>, luettu 27.3.2018.

Bowder, Marina & Perry, Valery (2013), "Returnees and the Challenges for Education Reform in Bosnia and Herzegovina". Teoksessa *Education and Internally Displaced Persons*, toim. Christine Smith Ellison ja Alan Smith, 142-164. Bloombury.

Bozic, Gordana (2006), "Reeducating the Hearts of Bosnian Students: An Essay on Some Aspects of Education in Bosnia and Herzegovina", *East European Politics and Societies* 20(2): 319 – 342.

Brown, Steven R (1980), *Political Subjectivity*, New Haven & Lontoo: Yale University Press.

Brown, Steven R (1996), "Q Methodology and Qualitative Research", *Qualitative Health Research* 6(4): 561—567.

Agency for Statistics of Bosnia and Herzegovina (2013), *Census of Population, Households and Dwellings in Bosnia and Herzegovina, 2013: Final Results*. Saatavissa: <http://www.popis2013.ba/popis2013/doc/Popis2013prvoIzdanje.pdf>, luettu 26.3.2018.

Ciric, Milos, "We're Only a Half-step from Real Conflict Now", *Balkan Insight*, 5.4.2018, <http://www.balkaninsight.com/en/article/we-re-only-a-half-step-from-real-conflict-now-04-04-2018>., luettu 3.10.2018,

Clark, Janine Natalya (2010), "Education in Bosnia-Herzegovina: The Case for Root-and-Branch Reform", *Journal of Human Rights* 9(3): 344-362.

Dzidic, Denis, "Bosnia's Segregated Schools Maintain Educational Divide". *Balkan Insight*, 13.2.2015, <http://www.balkaninsight.com/en/article/bosnia-s-segregated-schools-maintain-educational-divide>., luettu 10.2.2018.

Erjaveć, Karmen & Volčič, Zala (2010), "Living With the Sins of Their Fathers: An Analysis of Self-Representation of Adolescents Born of War Rape", *Journal of Adolescent Research* 25(3): 359—386.

"General Framework Agreement for Peace in Bosnia and Herzegovina (Dayton Agreement)", 21.11.1995. Saatavissa: <https://peacemaker.un.org/bosniadaytonagreement95>, luettu 2.1.2018.

Goldman, Irvin (1990), "Abductory Inference, Communication Theory and Subjective Science", *The Electronic Journal of Communication* 1 (1): 22 sivua.

He, Yinan (2007), "Remembering and Forgetting the War. Elite Mythmaking, Mass Reaction, and Sino-Japanese Relations, 1950–2006", *History & Memory* 19(2): 43—74.

Heil, Rebekah, "Bosnia's Book of the Dead", Institute for War and Peace Reporting, 26.6.2007, <https://iwpr.net/global-voices/bosnias-book-dead>., luettu 15.3.2018.

Heroux, Katherine, "Pupils Challenge Ethnically-Divided Education in Bosnia", *Balkan Insight*, 12.6.2017, <http://www.balkaninsight.com/en/article/students-challenge-ethnically-divided-education-in-bosnia-06-12-2017>, luettu 3.3.2018.

Höpken, Wolfgang (2001), "Textbooks and Conflicts. Experiences from the Work of the Georg Eckert-Institute for International Textbook Research", *World Bank*, Saatavissa:

[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1126807073059/World\\_Bank.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1126807073059/World_Bank.pdf)., luettu 27.3.2018.

Jacobs, Janet (2017), ”The memorial at Srebrenica: Gender and the social meanings of collective memory in Bosnia-Herzegovina”, *Memory Studies* 10(4): 423–439.

Jukic, Elvira, ”Youth Emigration Causing Balkan ‘Brain Drain’”, *Balkan Insight*, 1.8.2013, <http://www.balkaninsight.com/en/article/young-people-leave-serbia-bosnia-the-most>., luettu 15.3.2018.

Kreso, Adila Pasalic (2008), ”The War and Post-War Impact on the Educational System of Bosnia and Herzegovina”, *International Review of Education* 54(3-4): 353—374.

Lehtonen, Pinja (2013), ”Ihmisoikeudet edellä kilohailia tarkastelemaan? Q-metodologinen haastattelututkimus Suomen kehityspolitiikan läpileikkaavien tavoitteiden toteuttamisesta instituutioidenvälisissä kehitysyhteistyöhankkeissa”, Pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopisto.

Macdonald, David B (2003), *Balkan holocausts? Serbian and Croatian victim centered propaganda and the war in Yugoslavia*, Manchester: University Press.

Magill, Clare, ”Education and fragility in Bosnia and Herzegovina”, International Institute for Educational Planning, <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001910/191060e.pdf>., luettu 10.2.2018.

Mijić, Ana (2018), ”Don’t Talk About the Elephant: Silence and Ethnic Boundaries in Postwar Bosnia-Herzegovina”, *Human Studies* 41(4): 137—156.

Miller, Paul B (2006), ”Contested memories: the Bosnian genocide in Serb and Muslim minds”, *Journal of Genocide Research* 8(3): 311—326.

Moll, Nicholas (2013), ”Fragmented Memories in a Fragmented Country: Memory Competition and Political Identity-Building in Today’s Bosnia-Herzegovina”, *The Journal of Nationalism and Ethnicity* 41(6): 910—935.

Muslimovic, Admir; Marija Ristic; Filip Rudic & Sven Milekic, ”Hague Tribunal Closes Down, Leaving Disputed Legacy”, *Balkan Insight* 21.12.2017,

<http://www.balkaninsight.com/en/article/hague-tribunal-closes-down-leaving-disputed-legacy-12-20-2017>, luettu 10.3.2018.

Müller, Jan-Werner (2004), "Introduction", teoksessa Müller, Jan Werner (toim.) *In Memory and Power in Post-War Europe: Studies in the Presence of the Past*, 1—35. Cambridge: Cambridge University Press.

Nelles, Wayne (2006), "Bosnian education for security and peacebuilding?", *International Peacekeeping* 13(2): 229—241.

Office of the High Representative (OHR), "General Information". Saatavissa: [http://www.ohr.int/?page\\_id=1139](http://www.ohr.int/?page_id=1139), luettu 27.3.2018.

Office of the High Representative (2017), *52nd Report of the High Representative for Implementation of the Peace Agreement on BiH to the Secretary-General of the UN*. Saatavissa: <http://www.ohr.int/?p=98165>, luettu 3.4.2018.

Opacic, Tamara, "Selective Amnesia: Croatia's Holocaust Deniers", *Balkan Insight*, 24.11.2017, <http://www.balkaninsight.com/en/article/selective-amnesia-croatia-s-holocaust-deniers-11-16-2017>, luettu 20.3.2018.

Pavelic, Davorin, "Study on Youth Employment in Bosnia and Herzegovina", CISP, <http://developmentofpeoples.org/uploads/analysis/analysis1-CISP-ricerche-europe.pdf>, luettu 10.2.2018.

Perry, Valery (2015), "Constitutional Reform in Bosnia and Herzegovina: Does the Road to Confederation go through the EU?", *International Peacekeeping* 22(5): 490—510.

Perry Valery; Keil, Soeren (2013), "The OSCE Mission in Bosnia and Herzegovina: Testing the limits of ownership", *Nationalities Papers: The Journal of Nationalism and Ethnicity* 4(3): 371—194.

Sicurella, Federico (2008), "Teaching the future's past. History education from division to reconciliation in the "new countries" of Southeast Europe", *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 3: 1—34.

Silber, Laura; Little, Allan (1996), *The Death of Yugoslavia*, Penguin.

Sokol, Anida (2014), “War Monuments: Instruments of Nation-building in Bosnia and Herzegovina”, *Croatian Political Science Review* 51(5): 105–126.

Stabback, Philip (2007), “Common Curriculum, Core Curriculum or Common Curriculum Standards – Finding a Solution for Bosnia and Herzegovina”, *Prospects* 37(4): 449–467.

Stephenson, William (1953), *The study of behavior: Q-technique and its methodology*, Chicago: University of Chicago Press.

Stephenson, William (1993–1994), “Introduction to Q-Methodology”, *Operant Subjectivity* 17(1/2): 1–13.

Swimelar, Safia (2012), “Education in Post-War Bosnia: The Nexus of Societal Security, Identity and Nationalism”, *Ethnopolitics* 12(2): 161–182, DOI:10.1080/17449057.2012.656839.

Torsti, Pilvi (2009), “Segregated Education and Texts: A Challenge to Peace in Bosnia and Herzegovina”, *International Journal on World Peace* 24: 65–82.

Torsti, Pilvi (2007), “How to Deal with a Difficult Past? History Textbooks Supporting Enemy Images in Post-War Bosnia and Herzegovina”, *Journal of Curriculum Studies* 39: 77–96.

Torsti, Pilvi (2003), *Divergent Stories, Convergent Attitudes*, Helsinki: University Press.

“Unemployment, youth total”, *The World Bank*, 3/2017, luettu 10.2.2018, <https://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.1524.ZS>.

Watts, Simon; Stenner, Paul (2005), “Doing Q methodology: theory, method and interpretation”, *Qualitative Research in Psychology* 2(2): 67–91.

Jusuf Žiga, Lejla Turčilo, Amer Osmić, Sanela Bašić, Nedžma Džananović Miraščija, Damir Kapidžić & Jelena Brkić Šmigoc (2014), “Youth Study Bosnia and Herzegovina”, *Friedrich Ebert Stiftung*, <http://projects.ff.uni-mb.si/~cepso/web/cepss/data/Bosnian%20youth%20study%20report.pdf>, luettu 18.2.2018.



## LIITE 1: Väiteotos (englanti)

- 1) Religious faith builds different identities in Bosnia and Herzegovina.
- 2) Historical-cultural tradition in a given territory is a just cause to claim territory.
- 3) Bosnia-Herzegovina has not been multicultural in the past.
- 4) There is only one language in Bosnia and Herzegovina with different dialects.
- 5) Ethnic divisions to 'us' and 'them' don't have historical foundation.
- 6) Conflicts on our territory in the 20<sup>th</sup> century were caused by ethno-nationalistic mobilization.
- 7) We should find one story ("truth") of history and teach that during history classes.
- 8) The co-existence of many cultures and religions causes conflicts in Bosnia and Herzegovina.
- 9) I don't need to learn the history and the geography of all three constituent peoples and national minorities.
- 10) I don't mind if other people in my community/country have different interpretations of history.
- 11) Our history lessons are filled with ethnic intolerance and prejudices.
- 12) Bosnia and Herzegovina should be used as a main reference point in history lessons.
- 13) It is difficult to harmonize different history curricula because then our victimhood would be ignored.
- 14) History lessons should not focus on the traumatic past in the 1990s.
- 15) My family history has influenced on my views on the wars in the 20<sup>th</sup> century the most.
- 16) Word "genocide" is used too often in our history textbooks.
- 17) Every ethnic group has suffered in the past and therefore we should treat them equally.
- 18) We should discuss about the war crimes our ethnic community committed in history classes.
- 19) We do not stress other's victimhood enough in history classes.
- 20) The ICTY did not succeed in bringing justice to the victims of war.
- 21) International actors should not intervene in our educational system.
- 22) International community is partial in its interpretation about the war in 1990s.
- 23) Neighboring countries in the Western Balkans have too much influence on the Bosnian-Herzegovinian society.
- 24) The UN had a positive contribution to peace in the Balkans in the 1990s.
- 25) The emergence of foreign religious authorities in Bosnia-Herzegovina is a threat.

## LIITE 2: Väiteotos (bosnia)

- 1) Vjerska vjera gradi prepoznatljiv različit identitet u Bosni i Hercegovini.
- 2) Istorijsko-kulturna tradicija na datoj teritoriji je pravedna stvar za tvrdnju teritorije.
- 3) Bosna i Hercegovina u prošlosti nije bila multikulturalna.
- 4) U Bosni i Hercegovini postoji samo jedan jezik sa različitim dijalektima.
- 5) Etničke podjele "nama" i "njima" nemaju istorijske osnove.
- 6) sukobi na našoj teritoriji u 20. veku bili su uzrokovani etnonacionalističkom mobilizacijom.
- 7) Trebalo bi da nađemo jednu priču ("istinu") istorije i naučimo to tokom istorijskih časova.
- 8) suživota mnogih kultura i religija izaziva sukobe u Bosni i Hercegovini.
- 9) Ne treba da saznam istoriju i geografiju sva tri konstitutivna naroda i nacionalne manjine.
- 10) Ne smeta mi ako drugi ljudi u mojoj zajednici / zemlji imaju različita tumačenja istorije.
- 11) Naši časovi istorije su ispunjeni etničkom netrpeljivošću i predrasudama.
- 12) Bosna i Hercegovina treba da se koristi kao glavna referentna tačka u časovima istorije.
- 13) Teško je uskladiti različite nastavne planove i programe, jer bi onda naša žrtva bila ignorisana.
- 14) Lekcije iz istorije ne bi trebalo da se fokusiraju na traumatsku prošlost devedesetih.
- 15) Moja porodična istorija uticala je na moje stavove o ratovima u 20. vijeku.
- 16) Reč genocid se često koristi u našim udžbenicima istorije.
- 17) Svaka etnička grupa je pretrpjela u prošlosti i zato ih treba tretirati jednako.
- 18) Treba razgovarati o ratnim zločinima koje je naša etnička zajednica počinila u časovima istorije.
- 19) Ne ističemo drugu žrtvu u istorijskim časovima.
- 20) MKSJ nije uspeo da donese pravdu žrtvama rata.
- 21) Međunarodni akteri ne bi trebali intervenisati u našem obrazovnom sistemu.
- 22) Međunarodna zajednica je djelimična u tumačenju o ratu devedesetih.
- 23) Susedne zemlje zapadnog Balkana imaju previše utjecaja na bosanskohercegovačko društvo.
- 24) UN su pozitivno doprinijele miru na Balkanu devedesetih.
- 25) Susedne zemlje na zapadnom Balkanu imaju previše utjecaja na bosanskohercegovačko društvo.